

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TALITA DUARTE DE JESUS

**REPRESENTAÇÕES DA LEITURA: A CONSTRUÇÃO DE
SENTIDO DE TEXTOS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do
Extremo Sul Catarinense -
UNESC, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestra
em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a. Angela
Cristina Di Palma Back

**CRICIÚMA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

J58r Jesus, Talita Duarte de.

Representações da leitura : a construção de sentido de textos em aulas de língua inglesa / Talita Duarte de Jesus. - 2019.

114 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: Angela Cristina Di Palma Back.

1. Leitura. 2. Ensino da leitura. 3. Formação do leitor. 4. Língua inglesa - Leitura. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.4

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB
14/1101

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

TALITA DUARTE DE JESUS

“REPRESENTAÇÕES DA LECTURA: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DE TEXTOS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA”


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de outubro de 2019.

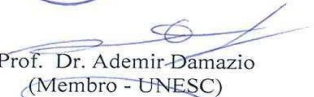
BANCA EXAMINADORA




Profa. Dra. Angela Cristina Di
Palma Back (Orientadora –
UNESC)



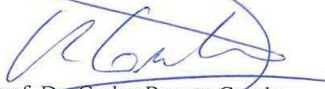
Profa. Dra. Otília Lizete de Oliveira
Martins Heinig (Membro - FURB)



Prof. Dr. Ademir Damazio
(Membro - UNESC)



Prof. Dr. Richarles Souza de Carvalho
(Membro - UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC



Talita Duarte de Jesus
Mestranda

*Com carinho, dedico esta
dissertação ao Daniel, à Sônia, à
Thalia e à Maria Antônia.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu papai e amigo, Deus. Expresso minha gratidão também àqueles que não mediram esforços para me apoiar durante os anos de mestrado:

Mãe, muito obrigada por me compreender naqueles momentos em que você queria conversar, mas eu precisava estudar; por me apoiar, incondicionalmente, nos momentos em que eu achei que não daria conta; por torcer por cada um dos meus sonhos e comemorar cada conquista juntamente comigo.

Dani, meu amor, o seu apoio, paciência, carinho e amor foram imprescindíveis para mim em todos esses anos de graduação e mestrado. Você é o melhor parceiro que eu poderia ter. Eu te amo! Muito obrigada!

Mana, obrigada pelo carinho, pela paciência, e por fazer silêncio para a mana estudar (rsrs).

Estendo minha gratidão...

À Profª. Angela Back, minha orientadora querida, por sua sensibilidade, paciência, apoio e todo conhecimento compartilhado.

Aos professores Ademir, Otilia e Richarles, que, desde a qualificação, contribuíram significativamente para a construção deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação.

À Vanessa, secretaria do PPGE, que acompanhou grande parte da minha ansiedade e esteve à disposição sempre que necessário.

Aos amigos e colegas por todos os momentos de troca.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), pelo aporte financeiro para a realização desta pesquisa.

E, por fim, à UNESC e ao Banco Santander, cuja parceria possibilitou que eu realizasse um período de estudos na Universidade do Porto, em Portugal, durante um dos semestres do mestrado.

“Para enfrentar o mundo grosseiro
que a rodeava, não tinha, com
efeito, senão uma arma: os livros.”

Milan Kundera

RESUMO

Por meio desta pesquisa, procurou-se compreender se as práticas de leitura no EM, representadas em relatos de observação de ensino de LI, conduzem à construção de sentidos de textos. À luz de teorias sociocognitivas, realizaram-se discussões sobre a complexidade da construção da representação mental do texto no contexto de sala de aula de LI, em que as concepções, crenças e motivações dos professores e alunos constituem o processo de ensino-aprendizagem. Para a análise qualitativa, adotaram-se procedimentos dialógicos com vistas à interação entre as recorrências de relatos de práticas de leitura e as teorias sociocognitivas. Identificou-se que o uso do texto em aulas de LI é frequente nos contextos relatados. No entanto, verificou-se que muitas das práticas realizadas a partir desses usos aparecem descontextualizadas e desvinculadas do acesso à construção de sentido. Ademais, compreendeu-se que as expectativas, as concepções e as motivações dos docentes e alunos para a leitura são preditivas da (não) compreensão de textos nos contextos relatados. O estudo aponta para a necessidade de uma formação docente inicial e continuada para o ensino da leitura em LI que considere a construção de um aporte teórico-prático que compreenda as especificidades do ensino da leitura na língua alvo bem como a dimensão social da sala de aula da educação básica.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão. Língua Inglesa. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The present research aimed at investigating if the reading practices, which were represented in reports of teaching observation of the English as a foreign language, lead to the construction of text meaning in the high school classroom. The complexity of constructing a mental representation of the text in the classroom was discussed through socio-cognitive reading theories, considering that, in this context, the conceptions, beliefs and motivations of the teachers and students constitute the teaching-learning process. Dialogical procedures were adopted for the qualitative analysis, aiming to realize an interaction between the recurrences of the reports and the socio-cognitive reading theories. The results indicated that the use of the text in English classes is recurrent in the reported contexts. However, it was possible realize that much of the practices performed from the use of the text appear decontextualized and disconnected from access to the construction of meaning. Moreover, the results also showed that the expectations, conceptions and motivation of the teachers and students for reading are predictive of (non) comprehension of the texts in the reported contexts. Thus, the study indicates to the urgency of an initial and continuing teacher formation to the English reading teach, which considers the construction of a theoretical-practical approach, in view of the specificities of reading in a foreign language as well as the social dimension of the classroom.

Keywords: Reading. Comprehension. English. Teaching-learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Competências gerais da educação básica (BNCC).....	33
Figura 2 – Unidades temáticas e objetos do conhecimento (BNCC)	36
Figura 3 – Habilidades de leitura para o 6º ano (BNCC)	37
Figura 4 – Habilidade de leitura para o 9º ano (BNCC).....	38
Figura 5 – Recepção cerebral da linguagem.....	96
Figura 6 – Sistema límbico	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tópicos discursivos	71
Quadro 2 – Recorrências dos tópicos discursivos nos relatos com base nas palavras-chave.....	71
Quadro 3 – Recorrências dos tópicos discursivos como representações de práticas de leitura.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

EF: Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

LA: Língua Alvo

LD: Livro Didático

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE: Língua Estrangeira

LI: Língua Inglesa

LM: Língua Materna

OBEDUC: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

OCEMs: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD: Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 CAMINHOS QUE LEVARAM À ESCOLHA DO TEMA.....	23
1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	28
2 A BNCC E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	31
3 POR QUE ENSINAR A LER? A LEITURA EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA	40
3.1 COMPREENSÃO	40
3.2 MEMÓRIA, COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO	47
3.3 A LEITURA EM SALA DE AULA: CONDIÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS.....	53
4 PARA QUE ENSINAR LEITURA? PARA ALÉM DA PERSPECTIVA COGNITIVA	57
4.1 A DIMENSÃO DIALÓGICA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM LEITURA EM LM E LI.....	58
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
5.1 A ANÁLISE DIALÓGICA.....	64
5.2 O RELATO DE OBSERVAÇÃO	66
5.3 PROCEDIMENTOS	69
6 REPRESENTAÇÕES DA LEITURA EM AULAS DE LI EM RELATOS DE OBSERVAÇÃO	76
6.1 O TEXTO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA E SUAS VERTENTES: A TRADUÇÃO, A PRONÚNCIA E A AVALIAÇÃO.	76
6.1.1 Tradução	77
6.1.2 Pronúncia	85
6.1.3 Avaliação (ou punição?).....	92
6.2 O TEXTO, O CONTEXTO, O PROFESSOR E O ALUNO	97
6.3 FATORES DETERMINANTES DA (NÃO) COMPREENSÃO DE TEXTOS EM AULAS DE LI	103
7 CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

A contextualização do lugar de fala do autor, por meio da explicitação das interações que o levaram à aproximação com o objeto, é recorrente em introduções de trabalhos de pesquisa. De qualquer forma, o texto que decorre desse processo apresenta resquícios das relações dialógicas por meio das quais a pesquisa foi desenvolvida. Conforme aponta Bakhtin (2003), o enunciado é atravessado “por ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 317). O texto, por sua vez, é considerado pelo autor como a manifestação do enunciado. Considerando, pois, as enunciações como manifestações produzidas em situações dialógicas, entende-se que a voz do autor emerge de um lugar social determinado, e está sempre em interação com outras vozes. Heinig (2018, p. 22) corrobora Bakhtin (2003) ao afirmar que “cada campo/esfera em que o sujeito se insere, contribui para a formação de sua identidade e se reflete em seu discurso, como também é atravessado pelas ideologias que ali estão”. No entanto, ainda que, no domínio da manifestação, como *entidade em si* (FIORIN, 2009, p. 46), o texto permita inferir essas interações, conhecer pormenorizadamente a trajetória percorrida pelo autor pode permitir ao leitor compreender melhor as justificativas da pesquisa, e, quiçá, seu desenvolvimento. Com esse objetivo, inicia-se esta dissertação com a memorização de alguns dos caminhos trilhados que propiciaram a relação entre a autora e o tema deste estudo, bem como algumas das inquietações que motivaram a sua condução. Ao longo da leitura do presente texto, desse modo, o leitor não irá dialogar diretamente com a autora, mas com a manifestação de diversas vozes com as quais ela interagiu durante o processo de pesquisa e escrita desta dissertação. Cabe desse modo, evidenciar algumas delas.

1.1 CAMINHOS QUE LEVARAM À ESCOLHA DO TEMA

Na condição de egressa de escola pública e proveniente de classe social de menor prestígio, fui privilegiada em relação ao incentivo à leitura. No entanto, isso não foi suficiente para tornar-me uma leitora proficiente/estratégica. Lembro-me de ser introduzida às práticas de leitura ainda na infância, e um dos presentes mais marcantes que recebi foi, na formatura da pré-escola, o livro *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, em uma versão infantil. No ensino médio (EM), contudo, quando recebi uma coleção literária de cânones brasileiros, não

obtive sucesso em leituras que poderiam vir a ser significativas, como o livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. De algum modo, minhas práticas de leitura anteriores não eram suficientes para construir sentidos a partir de textos que demandavam um pouco mais de empenho, pois a única “estratégia” de leitura que conhecia era o famoso “ler novamente até entender”. Não funcionava. De modo inconsciente, com o cansaço adquirido pelas tentativas falhas de construção de sentido, meus olhos fixavam-se sobre o código enquanto minhas memórias retomavam qualquer outra coisa, menos aquilo que deveria ser retomado. Cheguei à conclusão de que alguns livros eram bons e outros ruins. O critério era a complexidade. E, assim, quando entrei na graduação, a dificuldade em entender os textos literários e teóricos não foi novidade.

Durante a graduação em Letras (Hab. Língua Portuguesa e Língua Inglesa), logo na primeira fase, vivenciei a participação no projeto “Ler & Educar”, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), programa Observatório da Educação (OBEDUC). Foram dois anos de muito aprendizado, em que graduandos, professores da educação básica, mestres e doutores¹ se reuniam semanalmente para discutir teorias e práticas relacionadas ao ensino da leitura. O objetivo do projeto era proporcionar formação continuada aos docentes da educação básica, em virtude da repercussão de pesquisas de larga escala relacionadas à proficiência leitora dos alunos brasileiros, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Por meio do projeto, percebi que fui alfabetizada, mas não era uma leitora proficiente, pois a leitura, mais que reconhecer códigos, pode ser uma atividade complexa e maçante quando não se tem conhecimento a respeito do papel do leitor (KLEIMAN, 2013; LEFFA, 1996).

É evidente que as leituras que realizava à época não se limitavam ao acesso ao código, meus conhecimentos não-visuais, contudo, poderiam não ser suficientes, muitas vezes, para compreender certos textos (SMITH, 1989), além disso, provavelmente, ainda não havia desenvolvido um bom padrão de coerência de modo a monitorar o processo (PERFETTI et al, 2013). Em um diálogo, espera-se que as duas partes participem do processo, ou não é diálogo e sim monólogo. Para que isso ocorra, ambas precisam estar interessadas, motivadas a

¹ Coordenadora do Projeto na sede, a professora Dra. Angela C. Di Palma Back, do PPGE, esteve à frente dos trabalhos na UNESC, ao passo que as professoras Dra. Ana Cláudia de Souza e Dra. Claudia Finger Kratochvil estiveram na UFSC e UFFS, respectivamente, por se tratar de um projeto em rede.

fazer acontecer e, ademais, precisam decifrar os códigos e ter algum entendimento sobre o que está sendo dito. São muitos conhecimentos em questão, dentre eles: consciência do processo de interação, conhecimento linguístico e conhecimento de mundo. Durante a leitura, podem surgir lacunas por falta de algum tipo de conhecimento, e, para superá-las, faz-se necessária a consciência da importância do uso de estratégias metacognitivas (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998), as quais são acionadas por meio do desenvolvimento de um bom padrão de coerência (PERFETTI et al, 2013). Nesse sentido, por meio de um monitoramento da própria compreensão, o leitor relaciona os conhecimentos prévios à base textual, de modo a elaborar uma representação mental do texto (KINTSCH; RAWSON, 2013).

Em muitos casos, no entanto, os sujeitos não são avisados sobre a dimensão dialógica da leitura durante o seu processo de aprendizagem, o que resulta, quase sempre, em práticas de extração de informação dos textos. A função do projeto “Ler & Educar”, desse modo, foi conscientizar os seus participantes e os professores da educação básica no que se refere à relevância do ensino da leitura aos alunos.

Conhecer as teorias referentes ao ensino da leitura oportunizou a revisão de minhas próprias práticas, e, com isso, levou ao desiderato de contribuir para que outros leitores pudessem melhorar as suas. Desse modo, quando surgiu a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), não houve dúvidas quanto à escolha do tema. Optamos (os professores orientadores e eu) por pesquisar as concepções de graduandos do curso de Letras de uma universidade comunitária do sul de Santa Catarina, com o intuito de perceber qual a contribuição do curso de Letras (Hab. Língua Portuguesa e Língua Inglesa) no desenvolvimento da concepção de leitura dos futuros docentes. Outro estudo exploratório realizado, de forma paralela, pretendeu perceber o lugar da formação leitora na grade curricular do Curso de Letras (Hab. Língua Portuguesa). Os resultados dos estudos, de modo geral, revelaram que não havia um momento exclusivo para discussão sobre o tema dentro do curso. Notou-se, aberturas para reflexões transitórias sobre a leitura, as quais, no entanto, ressaltavam sua função em detrimento de seu processo. Constatou-se, da mesma forma, certo amadurecimento da percepção de leitura dos concluintes em relação aos ingressantes, contudo, as respostas quase sempre demonstravam embasamento empírico (BACK; JESUS; SCHLICKMANN, 2017); (SILVA; JESUS, 2015).

O projeto Ler & Educar, por sua vez, estimulou inquietações a respeito da leitura em muitos dos participantes, o que ocasionou trabalhos de conclusão de curso e dissertações sobre o tema. Esse movimento contribuiu para a ampliação da discussão acerca da perspectiva cognitiva da leitura nas instituições participantes. Após a conclusão do Projeto, verificou-se a criação de uma disciplina chamada Processos de Leitura e Produção de Texto, na grade curricular do curso de Letras – Língua Portuguesa da UNESC, objeto de uma das pesquisas citadas anteriormente. Pode-se levantar a hipótese de que a repercussão da discussão acerca do tema dentro da universidade tenha contribuído para essa contemplação.

Nos dois últimos anos da graduação, participei também do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do qual pude vivenciar a realidade da sala de aula da educação básica, relacionando a teoria com a prática. Nesse contexto, nós bolsistas, juntamente com os professores coordenadores e professoras supervisoras da educação básica, participávamos de encontros semanais para a discussão de textos teóricos, planejamento de aulas e realização de práticas pedagógicas com os alunos. O PIBID, na instituição em que participei, era subdividido por áreas do saber, sendo um dos grupos de natureza interdisciplinar. Minha participação ocorreu no subprojeto de Letras, o qual tinha por objeto o ensino da literatura. Logo, minhas contribuições quase sempre estavam relacionadas ao processo de leitura, e, não foram poucas as vezes que, durante as elaborações de planos de aula, vivenciei discussões ricas com meus colegas. Faz-se relevante, assim, aludir às inquietações que me levaram a optar pelo estudo da leitura em Língua Inglesa (LI).

Durante as observações de aulas e elaborações de práticas pedagógicas para o estágio obrigatório de LI, tentei relacionar o que tinha aprendido sobre o processo de leitura em língua materna (LM) ao processo de leitura em LI. Percebi, com isso, que o processo ocorria de forma similar, mas que a falta de fluência na língua alvo (LA) tornava-se um agravante no processo, visto que os alunos tendiam a pensar que precisam reconhecer todos os vocábulos para compreender o texto. Eles não percebiam que, na própria LM, isso não era necessário. Além disso, constatei que, não raras vezes, as práticas de leitura eram substituídas por traduções descontextualizadas (como se o acesso à base textual permitisse pressupor a construção de sentido) e ensino da gramática da LA. Logo, meu trabalho de conclusão de curso surgiu dessas inquietações.

Por meio da pesquisa (JESUS; BACK, 2019), pautada em teorias voltadas à psicologia cognitiva, foi possível verificar que o ensino da leitura vem sendo um dos principais objetivos apontados por documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), como indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) no EM. A concepção de leitura que sustenta o PNLD abrange as teorias cognitivas, que percebem o processo como uma interação complexa entre leitor e texto para a construção de significado. Contudo, a partir desse mesmo estudo, o qual estabeleceu como objetivo a percepção do lugar da formação leitora dentro de uma coleção de livros didáticos (LD) de LI, foi possível verificar que todos os esforços para a formação do leitor dependem de fatores que ultrapassam os limites de leitor e texto, incluindo, a concepção do professor e o contexto de sala de aula. Na pesquisa, foram analisadas atividades dos LD com o intuito de identificar as concepções de leitura ali implícitas, levando à percepção de que a maior parte das atividades poderia assumir significados distintos para a formação leitora dependendo da atitude do caminho em que ocorressem em sala de aula, e principalmente, da postura adotada diante do material didático. Percebeu-se que o docente precisa ser um leitor proficiente e ter conhecimento a respeito da complexidade do ato de ler para que a leitura (tanto em LM quanto em LE) possa ser significativa ao aluno (JESUS; BACK, 2019). Com base nesse estudo, outras inquietações surgiram, as quais contribuem, em parte, para a definição do problema da presente pesquisa. Há que se refletir um pouco sobre como o contexto social de sala de aula pode influenciar na construção de sentido de textos.

Segundo Ruddell e Unrau (1992), são de diferentes naturezas os fatores que influenciam na motivação para ler. Os autores apontam duas fontes de motivação: motivação extrínseca e motivação intrínseca. A primeira diz respeito a fatores externos ao psicológico do sujeito: como material de leitura, eficácia do ensino e aprovação dos colegas. A última está relacionada às crenças e sistema de valor do leitor, incluindo, inclusive, autoestima e expectativa de prazer na leitura. Trazendo para o contexto de leitura em LI, pode-se dizer que os fatores sociais relacionados ao ensino-aprendizagem da língua irão afetar o processo de construção de sentido tanto quanto a falta de conhecimento concernente ao processo cognitivo. Cambuta (2014), ao discorrer sobre o papel da motivação em aulas de LI, afirma que as fontes motivacionais não podem se distanciar, dado que “a motivação externa vai, em certa medida, influenciar a interna” (*idem*, p. 31). Essas motivações, no

entanto, não partem apenas dos alunos, mas também dos professores, os quais possuem crenças intrínsecas em relação ao processo de leitura, e terão suas práticas direcionadas por aspectos extrínsecos do contexto de sala de aula (RUDELL; UNRAU, 1992).

Considerando essa realidade, optou-se, nesta dissertação, por olhar para representações da leitura em LI encontradas em relatos de observação escritos por acadêmicos do curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa por acreditar-se que, nesse espaço, podem ser identificados resquícios da forma como a leitura aparece em sala de aula. O olhar estará, assim, direcionado para a dimensão cognitiva, característica do ato de ler, bem como para aspectos contextuais de sala de aula, caracterizando, pois, nossa posição como sociocognitiva. Em sala de aula, de acordo com Ruddell e Unrau (1992), a construção de sentido ocorre por meio de uma interação entre leitor, texto e contexto, e professor. A ênfase deste estudo estará nessas relações e suas influências na formação do leitor proficiente em LE.

Procurou-se, nesta seção, situar o leitor quanto aos anseios que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa, bem como, introduzi-lo à concepção de leitura que se pretende assumir neste estudo. Na próxima seção, serão contextualizados o problema e os objetivos.

1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

O título da presente pesquisa trata de *Representações da leitura: a construção de sentido de textos em aulas de Língua Inglesa*. A relevância desse tema encontra-se em sua intenção de contribuição para a reflexão, por parte de docentes da educação básica, acerca das possibilidades de práticas de leitura fluentes em aulas de LI. Do ponto de vista cognitivo, a leitura é percebida como um processo complexo que envolve processamentos de diferentes níveis com o intuito da formação da representação mental do texto, ou seja, compreensão. Logo, compreende-se que o leitor fluente utiliza habilidades e estratégias que garantem a associação entre a base textual e os seus conhecimentos prévios com vistas à construção de sentido de texto.

No contexto de ensino de uma LE, por sua vez, é necessário despir-se de muitas concepções sobre o ensino de leitura em LM, pois além das habilidades necessárias ao processo, é preciso ensinar uma língua nova alguém que não a conhece. Desse modo, Barnitz (1985) defende a necessidade de propiciar o máximo de contato com a LA, para que, aos poucos, a língua que é estrangeira vá se “desestrangeirando”

(BARNITZ, 1985). Defende-se, ainda, que o próprio contato com textos na LA contribui para a ampliação do repertório linguístico do sujeito. Contudo, em aulas de LI, pode ocorrer um ensino descontextualizado por meio de atividades de gramática e tradução na LA em detrimento das práticas de leitura, por acreditar-se que alunos não fluentes não conseguem ler. No início da aprendizagem da leitura em LI, é comum que os leitores foquem apenas em aspectos estruturais de nível mais baixo do texto, o que compromete a construção de sentido. Desse modo, para que os alunos alcancem níveis mais altos, será necessária a intervenção/mediação do professor, com o intuito de orientar para o uso de estratégias de leitura, e, até mesmo, fornecer determinadas informações que não seriam necessárias na leitura em LM, como pistas relacionadas à estrutura da língua (BARNITZ, 1985).

Dessa forma, em sala de aula, contexto e professor não apenas passam a ser constituintes do processo, como também determinantes dele. Ruddell e Unrau (1992), posicionados em uma perspectiva sociocognitiva da leitura, afirmam que, ancorado no ambiente social de sala de aula, o docente assume com frequência a responsabilidade pela negociação dos significados e, assim como o leitor, traz para esse processo todas as suas crenças, conhecimentos prévios e condições cognitivas e afetivas com base em suas experiências de vida.

Considerando a importância dos elementos supracitados no processo de ensino de leitura em LI em sala de aula, o presente estudo olhará para relatórios de observação produzidos por acadêmicos do curso de Letras – Hab. Língua Portuguesa e Inglesa –, por acreditar que esses documentos podem revelar indícios acerca das interações em sala de aula tendo em perspectiva a formação do leitor fluente. Por outro lado, é possível considerar que tais documentos não se tratam de um retrato fidedigno da sala de aula, mas de discursos produzidos por sujeitos que também possuem crenças prévias acerca do processo de leitura. Logo, o tratamento para com os dados levará em conta essa percepção.

À vista do exposto, as perguntas que norteiam a presente pesquisa são: Há lugar para a construção de sentido de textos nas aulas de LI da educação básica? Qual o papel da interação entre leitor, texto e contexto e professor nesse processo? Quais são os aspectos condicionantes da (não) compreensão nesse contexto?

A presente pesquisa, em uma perspectiva sociocognitiva, busca responder os questionamentos supracitados por meio do olhar para aspectos cognitivos, sociais e afetivos que interferem nas práticas de leitura dos sujeitos. Tem por objetivo geral: analisar se as práticas de

leitura, representadas nos relatos de observação do ensino de LI, conduzem à construção de sentidos no espaço da sala de aula.

Os objetivos específicos, por sua vez desdobrados, são: a) Identificar a ocorrência e frequência de práticas de leitura que permitem a construção de sentido de textos verbais nas aulas de LI no EM; b) Apontar o papel reservado ao leitor, texto e contexto e professor na construção de sentido de textos em aulas de LI no EM; c) Esclarecer os aspectos que levam à (não) compreensão de textos nesse contexto.

Para que o leitor possa ter acesso a uma visão global desta dissertação, há que se explanar como a conversa em perspectiva está estruturada. O primeiro capítulo objetivou esclarecer o lugar teórico da pesquisa, bem como apontar as questões norteadoras, o problema e os objetivos. O próximo capítulo proporcionará uma conversa sobre a formação do leitor em LI tendo por panorama o atual documento norteador da Educação Básica (EB), a saber: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O terceiro capítulo trata da fundamentação teórica, à luz das teorias sociocognitivas de leitura, e aparece organizado desta forma: a seção 3.1 discorre sobre o que se entende por compreensão em leitura e traz para a conversa resultados de pesquisas acerca das habilidades necessárias ao leitor fluente; a seção 3.2 tem por objetivo elucidar o que se entende por memória, cognição e metacognição, bem como discorrer sobre a relevância desses aspectos no ensino da leitura em LI; o diálogo que integra cognitivo e social na formação do leitor, por sua vez, está situado na seção 3.3. No quarto capítulo, que antecede à metodologia, o leitor desta dissertação encontra uma discussão sobre a dimensão discursiva do trabalho com o texto em sala de aula, como desdobramento de uma visão dialógica da leitura. A trajetória metodológica da pesquisa qualitativa é detalhada no quinto capítulo, do seguinte modo: a seção 5.1 propõe esclarecer as relações dialógicas por meio das quais ocorreu o processo de análise; a seção 5.2 tem por finalidade proporcionar uma compreensão sobre o gênero relato de observação; por fim, a seção 5.3 descreve os procedimentos de análise. O sexto capítulo, que antecede as considerações finais, versa a respeito da análise com o intuito de responder aos questionamentos da pesquisa. Por conseguinte, o sétimo e último capítulo trata das conclusões.

2 A BNCC E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A BNCC é o documento norteador dos currículos e propostas pedagógicas da educação brasileira. Desse modo, não há como se falar em aulas de LI nesse contexto sem considerá-la. Observa-se, no entanto, que o documento é recente e apresenta novidades, principalmente, no que diz respeito ao currículo do EM. Além disso, nota-se que o presente documento ainda não existia quando os relatos de observação analisados no presente estudo foram desenvolvidos. Inicialmente, o objetivo desta conversa era apenas levantar questões acerca do conteúdo da base voltado para o EM. No entanto, foi possível perceber que, no que diz respeito ao ensino de LI, essa parte do documento é muito breve e abre espaço para muitos questionamentos. Foi necessário, assim, recorrer ao conteúdo direcionado ao Ensino Fundamental (EF) para a compreensão acerca de certas concepções sustentadas.

Não há pretensão de problematizar ou analisar o documento em sua totalidade, e sim contextualizar, de forma breve, seus direcionamentos acerca da formação leitora em aulas de LI, em diálogo com a perspectiva de leitura sustentada no presente estudo. Para isso, porém, importa contextualizar o leitor acerca da organização da base.

O documento norteador estabelece o conjunto das aprendizagens essenciais aos alunos da Educação Básica (EB), que aparece, de forma efetiva, como competências e habilidades a serem desenvolvidas. No total, são apontadas dez competências gerais e algumas outras específicas para cada área do saber e componente curricular. Define-se da seguinte forma:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2019, p. 8)

Nota-se, na leitura do documento, que as competências gerais dizem respeito a comportamentos mais amplos dos sujeitos em relação à sociedade, cujo desenvolvimento pode ocorrer em todas as áreas do saber, ou seja, são competências interdisciplinares. Por outro lado, as competências específicas são desenvolvidas apenas dentro de cada área

ou componente curricular. Defende-se o “saber fazer”, o qual ultrapassa a esfera do saber (BRASIL, 2019). Com vistas ao acesso às competências necessárias a essa dimensão de uso do conhecimento, são apontadas distintas habilidades a serem desenvolvidas:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2019, p. 28).

O documento norteia a constituição do currículo em duas partes, a saber: formação geral básica e itinerários formativos. A primeira, referente às aprendizagens consideradas essenciais, é obrigatória a todos os alunos e deve ser composta da seguinte forma:

- I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II - matemática;
- III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
- VIII - sociologia e filosofia;
- IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º). (BRASIL, 2019, p. 476).

Os itinerários formativos, por sua vez, dizem respeito a uma dimensão mais flexível do ensino, que devem ser ofertadas de acordo com “a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2019, p. 475). Desse modo, a escola poderá optar por ofertas algum (ns) do(s) seguinte(s) itinerário(s): linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciência da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. A Figura 1, presente abaixo, extraída do documento, representa o esquema das competências gerais da EB:

Figura 1 – Competências gerais da educação básica (BNCC)



Fonte: (BRASIL, 2019, p. 469)

A LI, objeto de estudo da presente pesquisa, aparece como aprendizagem essencial no EM. Além disso, podem ser ofertadas outras línguas estrangeiras em caráter optativo (preferencialmente o espanhol). Observa-se que, quando da elaboração da Figura 1, optou-se por organizar as aprendizagens essenciais também por área do conhecimento, as quais possuem as mesmas nomenclaturas que os itinerário. Nesse sentido, na figura acima, ainda que não explicitada, a LI encontra-se no grupo azul referente à base. Dentro da dimensão itinerária referente à Linguagem e suas Tecnologias, contudo, seu ensino não é estipulado como obrigatório, podendo-se observar na seguinte descrição:

I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2019, p. 477).

Há referência a línguas estrangeiras, mas não, especificamente, à LI. No entanto, uma vez que seu ensino é possível nessa dimensão da formação do sujeito dentro do ambiente escolar, o questionamento acerca de como ele se dará também o é. De acordo com o documento, a escolha pela LI como aprendizagem essencial é fundamentada por seus usos na contemporaneidade:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca (...) (BRASIL, 2019, p. 484).

No entanto, apesar de a referência à obrigatoriedade de ensino da língua na BNCC, há pouca especificação sobre essa área do ensino, que é abordada de forma breve, por meio de um resumo acerca da concepção de língua e foco de formação. Não há competência ou habilidade definida pelo documento para o ensino específico de LI no EM. A única área que recebe tratamento distinto é Língua Portuguesa. Desse modo, propõe-se a articulação das habilidades e competências estabelecidas para o EF em LI com as habilidades e competências gerais do EM, pensando o objetivo geral da área de Linguagem e suas Tecnologias:

O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens

essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental [...] A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2019, p. 471).

De fato, nota-se que, na organização do documento, o ensino de LI no EF é mais sistematizado, ao direcionar o desenvolvimento do repertório linguístico do sujeito de forma mais minuciosa, com enfoque nas habilidades de uso da língua. No EM, pressupõe-se um aluno que já tenha conhecimento suficiente para ser protagonista, autônomo e crítico. Em uma breve contextualização acerca do ensino de LI nesse nível, a BNCC traz uma abordagem mais dialógica da linguagem, pensando na relevância de propiciar aos alunos práticas autênticas de uso da língua de forma crítica:

as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2019, p. 485).

Nesse sentido, em termos de formação leitora, objeto de estudo desta pesquisa, verifica-se que o documento pressupõe que as habilidades preditivas da compreensão serão desenvolvidas no EF, trazendo para o EM um aluno com a maturidade leitora necessária para ultrapassar a esfera da compreensão, posicionando-se de forma crítica

em relação ao novo conhecimento. Desse modo, para entender o perfil desse aluno que a BNCC aguarda no EM fez-se necessário o olhar para a parte destinada ao ensino de LI no EF, anos finais – momento em que o componente curricular passa a compor o currículo do aluno.

No contexto do EF anos finais, apontam-se as competências gerais, as competências específicas de cada área e as habilidades de cada área por unidade temática. A LI, componente da área de linguagens, é organizada por cinco eixos de ensino: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, e dimensão intercultural. De acordo com o documento, os cinco eixos não devem ser trabalhados de forma isolada, mas levando em consideração as formas sociais de uso da LA. De igual modo, defende-se o rompimento “com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência linguística” (BRASIL, 2019, p. 242). Essa sustentação vai ao encontro da concepção de língua franca defendida pelo documento, a qual considera os aspectos sociais da realidade do uso da LI, rompendo com padrões específicos de usos em um determinado território (BRASIL, 2019, p. 242).

A Figura 2 refere-se ao eixo leitura no 6º ano do EF, estabelecendo, respectivamente, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento:

Figura 2 – Unidades temáticas e objetos do conhecimento (BNCC)

EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)	
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	

Fonte: (BRASIL, 2019, p. 248)

Observa-se que a introdução às práticas de leitura é apontada privilegiando uma construção de sentido por meio da interação entre leitor e texto, de acordo com as teorias cognitivas. Refere-se ao ensino

de estratégias de leitura que abrangem a micro e a macro estruturas textuais, bem como os conhecimentos prévios do leitor. A Figura 3 diz respeito às habilidades apontadas para o desenvolvimento desses conhecimentos:

Figura 3 – Habilidades de leitura para o 6º ano (BNCC)²

(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.
(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical.
(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

Fonte: (BRASIL, 2019, p. 248)

As habilidades detalham práticas que o docente poderá solicitar ao aluno durante o ensino da leitura. Nota-se que a maior parte delas dá ênfase ao conhecimento prévio do aluno. No entanto, há uma preocupação com a dimensão linguística, que poderá ser desenvolvida ao longo das práticas. Essa proposta corrobora a ideia defendida pelo documento de o eixo conhecimento linguístico não dever ser entendido como pré-requisito para o desenvolvimento dos demais, mas desenvolvido de forma paralela (BRASIL, 2019). Observa-se, nesse sentido, que não há espaço para práticas desvinculadas de uso do texto, como a tradução pelo simples acesso ao significado. O foco está na construção de sentido, que ocorre por meio de um processo de interação entre os conhecimentos prévios do leitor e a base textual.

Ao longo da leitura do documento, com as especificações das unidades temáticas, conhecimentos e habilidades a serem trabalhados em cada ano do EF anos finais, percebe-se que há um avanço progressivo de foco na compreensão do texto, abrangendo aspectos

² As siglas presentes na Figura 3 objetivam, dentro do contexto do documento, identificar as habilidades. Em EF06LI07, por exemplo, a organização ocorre deste modo: EF diz respeito a “Ensino Fundamental”; 06 é o ano escolar; LI é Língua Inglesa; e 07 faz referência ao número da habilidade, uma vez que compõem um quadro maior que engloba outros eixos de ensino.

como a compreensão global do texto, o uso de inferências, a reflexão pós leitura, etc. No 9º ano, os conhecimentos estabelecidos avançam para uma perspectiva discursiva da linguagem, para que o aluno perceba os recursos de persuasão e argumentação presentes nos textos e reflita sobre eles. Propõe-se, ainda, práticas de leitura em ambientes virtuais. A Figura 4 discorre acerca das habilidades que deverão ser desenvolvidas para o acesso a esses conhecimentos:

Figura 4 – Habilidade de leitura para o 9º ano (BNCC)

(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.
(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

Fonte: (BRASIL, 2019, p. 261)

Para acessar esses conhecimentos, o aluno precisará ter adquirido as habilidades de compreensão nos anos anteriores, assim como ter desenvolvido, paralelamente, um rico repertório linguístico. De modo a distinguir fatos de opiniões em um determinado texto, é crítico compreendê-lo.

Por meio da leitura da parte inicial da BNCC, referente ao EF anos finais, percebe-se que o ensino da leitura, pensando as habilidades específicas da prática, centra-se nesse nível. Nesse contexto, no EM, aguarda-se um aluno autônomo, que poderá ter um acesso à esfera discursiva dos textos, posicionando-se criticamente. Essa perspectiva vai ao encontro da perspectiva cognitiva de leitura, pois entende que há algo anterior às perspectivas dialógicas e críticas de uso do texto, que é a própria compreensão. No entanto, a própria separação dessas dimensões pode ser problemática, uma vez que, como será defendido na fundamentação teórica dessa dissertação, existem outros aspectos intrínsecos ao contexto social de sala de aula que são relevantes para a formação do leitor, para além das habilidades. Além disso, importa evidenciar que muito do que está posto para a formação do leitor em termos de habilidades aparece em documentos anteriores, como as OCEMs e o PNLD, como foi possível verificar em pesquisa prévia (JESUS; BACK, 2019).

Para o momento, na presente pesquisa, fica o questionamento: É possível identificar lugar para a construção de sentidos de textos em aulas de LI no EM nas representações presentes nos relatos de observação de prática?

3 POR QUE ENSINAR A LER? A LEITURA EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

Observa-se que, enquanto processo cognitivo, a leitura apresenta especificidades que, se ignoradas, podem implicar em práticas pedagógicas que não possibilitam a compreensão. Considera-se, pois, que, se o leitor não compreende aquilo que lê, não poderá assumir a dimensão discursiva do texto, nem mesmo assumir uma postura crítica perante ele. Ademais, cabe reiterar que propiciar o acesso do aluno ao texto em sala de aula não garante a construção de sentido em LI. No contexto de ensino-aprendizagem de LI, ademais, outros condicionantes são colocados em questão, e precisam ser discutidos. Desse modo, este capítulo discorrerá a respeito do processo de ensino-aprendizagem de leitura em LI em sala aula, pontuando os aspectos sociocognitivos que interferem no processo. Para isso, a seção 3.1 trará a conhecimento o que se entende por compreensão, a seção 3.2 discorrerá sobre cognição, metacognição e memória, e a seção 3.3 discutirá acerca dos fatores sociais e afetivos que influenciam na prática de leitura no contexto de sala de aula.

3.1 COMPREENSÃO

Entende-se por compreensão leitora o processo complexo em que o leitor realiza proposições em diferentes níveis de modo a formar a base textual, ao passo que integra os conhecimentos prévios relevantes e seus objetivos individuais a essas informações fornecidas pelo texto, para a construção de uma representação mental da mensagem textual (KINTSCH; RAWSON, 2013). Há, no entanto, diversas teorias no que diz respeito às especificidades da leitura. Dentre elas, Sousa e Hübner (2016) apresentam e problematizam a visão restrita de leitura, cuja defesa está pautada na ideia de que a leitura é apenas uma prática de reconhecimento de palavras, entendendo a compreensão como um processo automático que se dá da mesma forma em que ocorre o processamento da linguagem oral. Diferentemente dessa perspectiva, a concepção sustentada na presente pesquisa está pautada em uma concepção que sustenta que a leitura demanda o uso de habilidades específicas para a compreensão e que, quando isso não ocorre, o leitor, ainda que engajado em um processo de decodificação, não está sendo fluente (SOUSA; HÜBNER, 2016).

Por outro lado, cabe refletir sobre o caminho que nos leva a essa percepção, uma vez que é possível observar que o extremo contrário da

visão restrita de leitura, o qual desconsidera a complexidade do processo de decodificação, também pode apresentar problemas. Smith (1989, p. 209), embasado em análoga perspectiva, pontua: “geralmente, é possível encontrar algo que qualquer leitor iniciante possa ler com facilidade, mesmo que apenas uma palavra. E sempre é possível encontrar-se algo que um leitor experimentado não pode ler sem dificuldades”. Defende-se, nesse sentido, que a fluência na leitura tem relação com a familiaridade do leitor com o texto, tanto em relação à estrutura como ao conteúdo. No entanto, a proposta de Smith (1989) apresenta avanços e limitações, uma vez que reitera a importância do conhecimento prévio para o processo de leitura, mas, ao considerar a decodificação como apenas um meio para a compreensão, não contempla a complexidade desse processo. Para o teórico supracitado, o esforço para identificar palavras individuais indica um fracasso para a compreensão leitora, na mesma medida em que o esforço para pronunciar letras individuais tende a não permitir uma identificação das palavras (SMITH, 1989). Essa visão tem embasamento, pois o processo de leitura envolve o engajamento de aspectos da memória que possuem capacidades distintas, o que dificulta o processamento de uma grande quantidade de informação visual, exigindo um acesso semântico direto para a fluência em leitura. Contudo, estudos mostram que “a compreensão leitora vai se tornando mais dependente de fatores semânticos e sintáticos à medida que o reconhecimento de palavras torna-se automático” (SOUSA; HÜBNER, 2016). Observa-se, desse modo, que, na fase inicial, a decodificação e seus subprocessos são de extrema relevância, e carecem de atenção por parte das pesquisas em leitura.

Tomando por base a visão de leitura como compreensão de Smith (1989), pode-se levantar a hipótese de que em LI, se o leitor for experiente na leitura em sua LM, de modo a conhecer uma gama de espécies de textos, e esse conhecimento for utilizado em favor de sua leitura na LA, a ausência de determinados conhecimentos linguísticos não trará tantos problemas ao processo de leitura. Desse modo, na leitura de um poema, por exemplo, o leitor não precisaria necessariamente ter domínio de todo o vocabulário e estrutura sintática do texto para compreendê-lo, pois determinados conhecimentos prévios poderiam permitir a ele realizar certas previsões que compensariam possíveis lacunas nessa dimensão estrutural. O autor referenciado reitera:

A leitura fluente está baseada em uma especificação flexível de intenções e

expectativas, que mudam e se desenvolvem como uma consequência da progressão do leitor ao longo do texto. Assim, a leitura fluente demanda conhecimento das convenções do texto, de vocabulário e gramática a estratégias de narrativas empregadas. A quantidade de conhecimento convencional requerida depende das finalidades do leitor e das demandas da situação. O conhecimento não necessita ser completo; na verdade, desde que haja suficiente compreensão para manter a atenção do leitor, o aprendizado tende a ocorrer onde falta conhecimento específico (SMITH, 1989, p. 211).

Nota-se, a partir dessas afirmações, que a perspectiva defendida pelo autor supracitado contribui para a reflexão acerca do papel reservado ao leitor. Observa-se que o sujeito da leitura deixa de ser passivo na medida em que o processo exige a construção do significado e não apenas um passar de olhos pelo texto para a identificação de letras e palavras. Ademais, a compreensão exigirá do leitor o estabelecimento de finalidades, as quais podem contribuir para o gerenciamento das expectativas, identificação de falhas de significado e monitoramento da construção de sentido. Todo texto comporta lacunas que precisam ser preenchidas com os conhecimentos prévios do leitor, os quais são acionados de acordo com os objetivos estabelecidos. Na leitura em LI, os conhecimentos prévios do leitor sobre o gênero do discurso e sobre o assunto, desse modo, contribuem para a construção de expectativas sobre o texto, o que poderá levar a um melhor monitoramento da compreensão. Somado a isso e considerando a leitura como diálogo entre leitor e texto, cabe refletir sobre as especificidades da decodificação e da compreensão, considerando seus subprocessos.

Pesquisadores da leitura, a partir da perspectiva cognitiva, defendem que os processos que levam à compreensão ocorrem em diversos níveis: da palavra, da sentença, e do texto: “[...] nesses níveis, contribuem processos de identificação de palavras, análise, mapeamento referencial e uma variedade de processos inferenciais, que interagem com o conhecimento conceitual do leitor de maneira a produzir um modelo mental do texto” (PERFETTI et al, 2013). É crítico, dessa forma, compreender esses níveis de modo a identificar padrões de falhas no processo de compreensão leitora a partir deles e, com isso, pensar

possibilidades de intervenções pedagógicas. Alguns estudiosos, embasados em uma perspectiva simples de leitura, não preveem esses subprocessos, considerando a decodificação apenas como uma leitura rápida e correta de palavras isoladas e a compreensão como um processo de interpretação da informação lexical, sentenças e discurso, semelhante à compreensão auditiva (SOUSA; HÜBNER, 2016). Contudo, estudos voltados especificamente para a compreensão leitora têm mostrado especificidades dentro de cada uma dessas habilidades. De acordo com Perfetti (et al, 2013), o objetivo da fluência em leitura está em compreender a escrita na mesma proporção em que se compreende a fala. No entanto, ressalta-se que, no início da aprendizagem da leitura, esse objetivo é ainda um pouco distante, pois é necessário passar pela aprendizagem do código escrito.

Para compreender as especificidades da leitura, Perfetti (2013) revisa uma gama de pesquisas que buscam perceber a causalidade de determinadas habilidades, como a inferência, o monitoramento de compreensão, a sensibilidade à estrutura histórica e o processamento sintático para compreensão leitora. Antes de explicitá-las, é relevante refletir um pouco mais sobre os conceitos de microestrutura e macroestrutura, uma vez que as habilidades referidas por Perfetti (2013) estão organizadas a partir deles, de modo que também poderemos, assim, acessar a ideia de “nível mais alto” e “nível mais baixo do texto”, que poderá ser compreendida. Kintsch e Rawson (2013, p. 229) definem:

Do ponto de vista psicológico, a microestrutura é construída pela formação de unidades proposicionais segundo as palavras do texto e suas relações sintáticas e pela análise das relações de coerência entre essas proposições, que são, muitas vezes mas nem sempre, indicadas por marcadores de coesão no nível linguístico. [...] Todavia, existe mais no significado de um texto que apenas os significados das palavras e as inter-relações entre proposições. Porções inteiras do texto também estão relacionadas semanticamente de maneiras específicas. Ou seja, a própria microestrutura é organizada em unidades de ordem superior. Essa estrutura global de um texto se chama macroestrutura.

Tomando a citação acima, podemos entender que, quando o leitor associa o significado de uma palavra a outra para a construção de unidades proposicionais, utilizando seu conhecimento linguístico, está no nível microestrutural. Nesse mesmo nível, realiza inferências conectivas simples para que a microestrutura possa se tornar coerente. Em outra dimensão, essas microestruturas estão conectadas de modo a formar tópicos semânticos maiores. Para acessar essa macroestrutura, o leitor utiliza outros conhecimentos, como sobre a estrutura do texto e seu conteúdo, e realiza inferências semânticas. Quando há a defesa de que a base textual é formada por essas duas dimensões e que a compreensão só ocorre a partir de uma representação mental dessa base, tem-se que o ensino da leitura precisa estar associado à apropriação do código, mas também ao uso de estratégias de nível superior, como a inferência semântica e o monitoramento da compreensão. Observa-se, que o leitor precisa automatizar certos procedimentos, pois o foco intenso na microestrutura pode impossibilitar o acesso à macroestrutura.

Perfetti et al. (2013) trata as habilidades exigidas para o acesso a esses níveis por “fatores superiores da compreensão” e “maquinário linguístico-conceitual para a compreensão”. Faz-se necessário explicitá-las. Os estudos revisados pelo autor referenciado não se pretendem conclusivos ou mesmo exaustivos, mas objetivam apontar algumas possíveis causas de problemas no processo de compreensão. Para o momento, não se objetiva realizar aqui um relatório detalhado de todos esses estudos, mas refletir um pouco sobre as habilidades apontadas e sua causalidade para a compreensão, na tentativa de relacioná-las ao processo de leitura em LI.

Nos níveis superior e inferior, a inferência aparece como preditiva e resultante da compreensão (PERFETTI et al, 2013). Compreendem-se por inferências os movimentos realizados pelo leitor para conectar elementos do texto e garantir a coerência textual. Kintsch e Rawson (2013) afirmam que as inferências podem ser locais ou globais; automáticas ou controladas; e podem se basear no conhecimento do leitor ou no texto. Os leitores que não as realizam tendem a ficar na memória literal, a qual é imprescindível para a compreensão global, mas não suficiente. (PERFETTI et al, 2013). Os estudos mostram que leitores iniciantes possuem a mesma capacidade que os leitores experientes para a realização dessa habilidade, no entanto, não a utilizam de forma automática, precisando, inclusive, de orientação. Alguns estudos tratam o grau de experiência por idade, e

percebem que, mesmo que detenham dos mesmos conhecimentos, os leitores de menor idade realizam menos inferências (PERFETTI et al, 2013). Ademais, constatam que, enquanto os leitores mais hábeis realizam mais inferências de ordem superior, os menos hábeis realizam-nas com maior frequência no nível inferior. (PERFETTI et al, 2013).

Por outro lado, Kintsch e Rawson (2013) pontuam que, quanto maior a familiaridade com o texto (conteúdo e estrutura), mais inferências automáticas os leitores realizam. No que diz respeito à leitura em LI, pode-se ter por hipótese que o leitor precisará desautomatizar o processo quando não possuir conhecimentos suficientes para a compreensão. Observa-se, pois, que, para a realização de inferência automática, é necessário um mínimo de compreensão. Uma das realizações de inferência possível é no nível linguístico, especificamente no vocabulário, quando o leitor encontra uma palavra desconhecida. Para Perfetti (et al., 2013), “[...] somente é possível inferir os significados de palavras desconhecidas a partir do texto se o leitor souber a maioria das palavras e se for alcançada uma certa aproximação ao significado do texto”. Nesse sentido, o conhecimento do vocabulário parece indispensável à prática leitora, o que aponta para uma necessidade de ensino da LA concomitante ao ensino da leitura em LE.

Kato (1999) afirma que o leitor experiente possui maior vocabulário visual e tende a reconhecer as palavras como um todo instantaneamente, ao passo que o leitor iniciante realiza muito mais um processamento analítico/sintético de modo a depreender suas partes, ao nível das sílabas, dos morfemas e etc. Nesse processamento, o leitor pode utilizar ao seu favor conhecimentos prévios acerca das possibilidades de constituição de palavras na língua, a partir de seu vocabulário auditivo, conhecimentos de restrições fonotático-ortográficas, conhecimentos de regras sintáticas da língua e assim por diante. Smith (1989) defende que o leitor fluente, ao encontrar uma palavra nova, geralmente, não realiza a análise/síntese, mas segue as pistas do contexto e realiza inferências. Contudo, cabe ressaltar que, para chegar a esse nível, o leitor precisa ter uma boa bagagem lexical, como pontuado por Perfetti (et al., 2013).

Ademais, segundo Kato (1999), a compreensão leitora não ocorre por meio do processamento de palavra por palavra, e sim por blocos de informação, daí a necessidade de automatização não apenas do reconhecimento lexical, mas também morfossintático. A experiência com estruturas sintáticas menos comuns na língua falada são apontadas como preditoras da compreensão. Defende-se, pois, que a leitura e a escuta da leitura são as principais fontes de contato com estruturas e

itens lexicais variados (VIANA et al., 2014). Nas aulas de LE, desse modo, há que se reiterar a relevância de propiciar ao aluno certa frequência de contato com vocábulos e estruturas, a fim de promover certa familiaridade com a língua, contribuindo para o encaminhamento a processos superiores de leitura.

Dentre os fatores superiores da compreensão apontados por Perfetti (et al., 2013), aparecem, além das inferências já problematizadas, o monitoramento da compreensão e a sensibilidade à estrutura da história. De acordo com o autor referenciado, o monitoramento da compreensão³ é um processo necessário aos leitores que buscam ter coerência em suas representações mentais dos textos. As pesquisas mostram que os critérios idade e capacidade de leitura preveem aumento de monitoramento da compreensão, indicando a relação de fracassos nessa habilidade com a construção de um baixo padrão de coerência. É preciso, pois, indicar ao leitor iniciante a necessidade de compreensão e não apenas decodificação, para que ele possa perceber os problemas de compreensão do texto de forma autônoma, uma vez que os problemas de leitura podem estar associados à dificuldade de monitorar a própria compreensão.

Ademais, determinados conhecimentos relacionados à estrutura e características do texto são preditores da compreensão leitora, de acordo com as pesquisas (PERFETTI et al, 2013). Compreender características básicas do texto, como a relevância do título e das introduções e conclusões dos textos parece beneficiar a prática leitora. Para a representação da macroestrutura, faz-se necessário a relação entre unidades textuais maiores em estruturas tópicas; identificar os temas ou tópicos importantes do texto é parte desse processo. É relevante, pois, perceber que certos dispositivos de sinalização do texto, como títulos e resumos, podem contribuir para esse processo (KINTSCH; RAWSON, 2013). Em estudo a partir de atividades de leitura em LD de LI, Jesus e Back (2019) pontuam, como implicação pedagógica, a relevância de problematizar o gênero do discurso com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios do aluno. Nesse caso, a prática leitora partiria da macroestrutura, o que, no entanto, não dispensaria a necessidade de explorar-se a microestrutura, por meio de atividades de reconhecimento e retomada de informações do texto. Ainda que o leitor construa hipóteses sobre a representação textual, só poderá construí-la de forma

³ Na próxima seção, serão discutidas as estratégias metacognitivas que estão ligadas a essa capacidade de perceber falhas no processo de compreensão e organizar os conhecimentos necessários de modo a superá-las.

coerente, respeitando as virtualidades textuais, por meio do desenvolvimento de habilidades que respeitem a micro e a macroestrutura.

O processo de compreensão leitora possui suas especificidades e precisa ser ensinado, uma vez que envolve uma gama de habilidades que não são inatas ao indivíduo. O docente, nesse sentido, precisa ser fluente em leitura e conhecer o processo para que possa pensar práticas que contribuam para a formação do leitor autônomo.

3.2 MEMÓRIA, COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO

Como afirmado anteriormente, a leitura é concebida, neste estudo, como um processo de construção de sentido, no qual os conhecimentos prévios do leitor dialogam com a materialidade linguística resultando em compreensão. A decodificação, nessa perspectiva, é considerada tão relevante ao processo como as crenças e conhecimentos prévios do leitor. De acordo com Smith (1989), ao longo das interações com o mundo, o sujeito vai construindo conhecimentos que vão sendo armazenados em sua memória. No processo de leitura, muitas vezes, inconscientemente, o leitor aciona essas memórias, de modo a retomar as informações necessárias à construção de sentido de um determinado texto. No entanto, nem sempre, essa ação inconsciente, automatizada, é suficiente, resultando, por vezes, na não compreensão dos enunciados. Para reverter essa situação, o leitor precisa agir de forma consciente, monitorando seu processo de leitura, percebendo as falhas momentâneas e acionando estratégias de diferentes níveis (KLEIMAN, 2013).

Aebersold e Field (1997) afirmam que o processo de leitura em LE é semelhante ao processo em LM, pois os conhecimentos necessários são os mesmos (conhecimento gramatical, conhecimento linguístico, conhecimento discursivo e conhecimento estratégico). No entanto, de acordo com as autoras, a falta de conhecimento linguístico poderá afetar significativamente o processo de leitura (AEBERSOLD; FIELD, 1997). Nesse capítulo, desse modo, a conversa estará voltada para essa dimensão cognitiva da leitura e o uso da metacognição, pois perceber os aspectos intrínsecos ao ato de ler possibilitará compreender a relevância de seu ensino explícito e os limites e possibilidades do trabalho com a leitura em LI com alunos não fluentes na língua.

Smith (1989) considera sinônimos os termos *conhecimentos prévios*, *conhecimentos não-visuais* e *memória de longo prazo*. Para o

autor, essa dimensão de conhecimento não comporta um álbum de recordações, mas apenas informações que realmente foram significativas ao longo da vida. Para exemplificar, o autor afirma que um determinado sujeito não irá se lembrar de todas as cadeiras que sentou, mas, se uma cadeira quebrar resultando em um tombo, poderá não se esquecer dela. Logo, a memória de longo prazo é composta de recordações e conhecimentos que fizeram sentido, sendo que, apenas por meio do diálogo com aquilo que já se conhece, constrói-se sentido. Os conhecimentos prévios, desse modo, são relevantes para a leitura como para qualquer processo de descoberta. Outra dimensão da memória apontada por Smith (1989) é a *memória de curto prazo*, responsável por guardar uma quantidade limitada de informações por um curto prazo após a identificação. Esse aspecto da memória também tem sua relevância para a leitura.

No processo, o cérebro, de acordo com o objetivo acionado pelo leitor, guia os olhos na coleta de informações. As decisões do cérebro, por sua vez, são aumentadas e direcionadas pelos conhecimentos prévios, sendo que, por meio deles, detecta-se a linguagem de um texto, o assunto – conhecimento conceitual, e, até mesmo, retomam-se informações acerca de como ler – conhecimento procedimental (SMITH, 1989). Se as luzes apagarem, o conhecimento visual some, mas o conhecimento não visual permanece. Por outro lado, se o leitor não possui conhecimentos prévios suficientes para a compreensão de um texto, tende a focar na informação visual. (SMITH, 1989). Como o cérebro é limitado no processamento desse tipo de informação, o leitor passará a ver muito pouco, como em um funil, o que Smith (1989) chama de *visão em túnel*.

Kleiman (2013) afirma que os conhecimentos do leitor são interativos e compensatórios. Logo, quando há falhas em um nível de informação, tende-se a acionar outros. Por outro lado, dentre esses conhecimentos, a autora reitera a relevância do conhecimento linguístico, sem o qual a compreensão fica comprometida. Nesse sentido, o processo de alfabetização é entendido como parte indissociável do processo de leitura. Na leitura em LI, objeto deste estudo, por sua vez, entende-se que o objetivo de promover fluência na LA precisa estar associado ao trabalho com os textos verbais, pois não seria possível construir sentido sem essa dimensão.

Kleiman (2011, p. 117) refere-se especificamente ao processo de leitura em LE quando afirma que “o conhecimento de palavras está fortemente relacionado à capacidade de compreender o texto escrito”. Para a autora, intuitivamente, o aprendiz de LE percebe a relação entre o

conhecimento lexical e a compreensão, pois é comum a crença de que o acesso ao significado de todas as palavras de um determinado texto diminui as dificuldades de leitura. Barnitz (1985) corrobora Kleiman (2011) quando, ao discutir sobre o ensino de leitura em LI, afirma que os alunos, que estão aprendendo a língua, tendem a focalizar os aspectos mais estruturais do texto, lutando com a linguagem. Para o autor, no entanto, isso não impossibilita o acesso a informações mais globais, dependendo da orientação do professor, que poderá fornecer pistas linguísticas para os alunos. Barnitz (1985) afirma, ainda, que prática de leitura em LE pode contribuir significativamente para a fluência na LA.

Nota-se que, em sala de aula, o professor exerce papel fundamental, pois precisa identificar os conhecimentos prévios dos alunos de modo a promover a aproximação significativa com o conteúdo do texto para que a construção de sentido, levando em consideração os diferentes níveis de fluência na língua. Essa intervenção do docente tem início na seleção dos textos que serão lidos em aula, os quais precisam estar em padrão e nível linguístico identificável pelo aluno (DIAS, 2005). No processo de alfabetização, os sujeitos não começam lendo romances de grande complexidade linguística, logo, também não iniciarão por eles na leitura em uma LE. O ensino do código precisa, assim, acompanhar o ensino da leitura e de suas estratégias, para que o leitor possa perceber a importância da interação entre seus conhecimentos, reconhecendo a importância do conhecimento lexical, mas também do conhecimento processual da leitura. O processo cognitivo da leitura não é simples, e nem automático, considerando que, se o leitor não tem conhecimentos sobre ele, poderá insistir na releitura com foco apenas nas informações visuais, o que impossibilitará a compreensão, principalmente quando não houver conhecimento linguístico, pois não poderá associar a informação visual ao mínimo de informação não visual necessária.

Ler é, por conseguinte, um processo complexo que envolve a dimensão cognitiva do sujeito, por meio da interação entre cérebro, neurônios, olhos e memória, bem como por meio de uma dimensão metacognitiva, que diz respeito à capacidade de o sujeito pensar sobre a dimensão cognitiva e organizar seus conhecimentos, estabelecendo objetivos para a tarefa:

Ler é olhar para uma coisa e ver outra, construindo mentalmente conceito ou imagem daquilo que se vê, dependendo do sujeito, da intenção, do texto, do objeto de conhecimento e

da situação em que empreende a tarefa. (SOUZA, 2012, p. 65).

O leitor precisa, em vista disso, ter consciência de sua função ativa no processo de leitura, de modo a perceber que os textos exigem níveis de conhecimentos distintos, e alguns deles irão demandar maior engajamento de sua parte por meio do uso de estratégias, como o estabelecimento de objetivos e levantamento de hipóteses. As estratégias são entendidas, nesse sentido, como operações realizadas pelo leitor para abordar o texto com vistas a monitorar a própria compreensão. Existem, conforme mencionado anteriormente, dois tipos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas. Em Kato (1984, apud KLEIMAN, 2011), cognitivas são as estratégias automáticas que permitem uma melhor fluidez da leitura para chegar ao seu objetivo sem que tenha consciência disso, enquanto metacognitivas são aquelas que permitem ao leitor organizar seus comportamentos frente ao texto de forma consciente. Kleiman (2013), por sua vez, reitera que as estratégias cognitivas têm relação com procedimentos automatizados durante a prática leitora, para as quais o leitor utiliza conhecimentos implícitos e sobre as quais o leitor não realiza reflexão, não podendo, portanto, verbalizá-las. Desse modo, se o leitor pode verbalizar seus objetivos para a leitura, essa seria uma estratégia metacognitiva para ele.

Para a autora supracitada, o ensino da leitura precisa atuar “[...] por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas” (KLEIMAN, 2013, p. 76), permitindo uma desautomatização do processo de leitura. O leitor experiente, para Kleiman (2013), lê com objetivo e, quando não compreende o texto, recorre a diferentes procedimentos. Considera-se, ainda, que o leitor com objetivo automonitora sua compreensão de forma natural, pois percebe que passar os olhos pelo texto não será suficiente para alcançá-lo, cabendo, pois, ao professor, mostrar ao aluno a relevância do estabelecimento de objetivos para a leitura (KLEIMAN, 2013). O ensino de estratégias metacognitivas, nessa perspectiva, não exige a indicação de todos os procedimentos possíveis para a compreensão do texto, mas em propiciar condições para que o aluno perceba a importância de automonitor seu processo de leitura. No entanto, para que o leitor deste texto entenda melhor o que está sendo considerado como estratégias de leitura, há que se explicitarem mais algumas delas.

Leffa (1996) aponta uma gama de estratégias que o leitor pode utilizar durante o processo de construção de sentido e uma delas diz respeito à significação de palavras. Para o autor, quando o leitor não conhece determinado vocábulo, pode tentar inferir sua significação com base no sentido global do texto, ou tentar decompor palavras maiores em suas partes menores para chegar ao significado. As inferências são estratégias cognitivas que permitem ao leitor construir novas representações mentais a partir de um determinado contexto, estabelecendo, assim, uma “ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto” (KOCH, 2009, p. 36). O uso dessa estratégia pode ser muito relevante no processo de leitura em LI, pois o leitor não precisará, necessariamente, conhecer todas as palavras do texto para construir sentido e nem recorrer ao uso do dicionário a todo tempo. Kleiman (2011, p. 117) reitera a importância da inferência quando afirma:

Esta visão unilateral da compreensão do texto [conhecimento lexical] é apenas sintomática do nível de frustração que um texto povoado de palavras desconhecidas causa no leitor. Tal texto é, de fato, ilegível. E isto porque conhecer uma palavra implica, entre outras coisas, conhecer algo sobre os eventos e coisas a que ela se refere; implica em outras palavras, que possuímos algo do conhecimento necessário para compreender o texto.

Para a autora, como em LE o conhecimento lexical do sujeito é limitado, mas ao mesmo tempo indispensável, faz-se necessário o uso de estratégias de inferência de palavras pelo contexto para a compreensão leitora e aprendizagem da língua. No entanto, a inferência é considerada uma estratégia cognitiva, inconsciente, causando por vezes confusões na construção de sentido mesmo quando ela é acionada. Um estudo exploratório sobre o uso da estratégia de inferência por alunos de LI como LE mostrou que os sujeitos tendem a adaptar o sentido do texto ao significado de uma palavra que conhecem e não o contrário (KLEIMAN, 2011). Logo, quando conhecem uma palavra em um único contexto tendem a adaptar o sentido global de todos os textos que essa palavra aparece de forma a fazer sentido com o significado que acionaram. Segundo Kleiman (2011), para que a estratégia de inferência lexical passe a ser produtiva, faz-se necessária sua desautomatização, ou seja, transformação em estratégia metacognitiva:

Num nível metaprocedimental, com a atenção do aluno voltada à palavra e seu contexto o aluno registrará as circunstâncias em que a palavra foi encontrada, facilitando a memorização do significado. Evitar-se-ia assim o fenômeno que já descrevemos acima de uma mesma palavra, em contextos diferentes, causar repetidas vezes problemas de reconhecimento (KLEIMAN, 2011, p. 127).

Mais uma vez, observa-se a função do professor enquanto negociador do sentido do texto, pois sua ação será de suma relevância para que o aprendiz possa perceber a polissemia das palavras, de modo a utilizar a estratégia de inferência conscientemente para a construção de um sentido adequado para o texto. A autora supracitada comenta, ainda, a respeito da importância de o professor propiciar ao aluno o contato com textos que tenham temas semelhantes, para que possa aumentar a possibilidade de encontrar uma mesma palavra com maior frequência e perceber a diferença de significado nos diversos contextos.

Em relação ao estabelecimento de objetivos, por sua vez, Kleiman (2013, p. 30) afirma que a capacidade de processamento e de memória dos sujeitos aumenta muito quando eles são acionados. Leffa (1996) ilustra a relevância do objetivo quando descreve uma dinâmica em que um mesmo texto que retrata detalhes de uma casa é lido na perspectiva de um corretor de imóveis e de um ladrão. Os resultados dessa dinâmica apontam que as diferentes perspectivas levam os sujeitos a memorizar detalhes diferentes acerca da casa, enquanto o leitor/corretor observa questões voltadas para a estrutura, o leitor/ladrão foca em objetos de valor presentes na casa. Observa-se, no entanto, que essa dimensão metacognitiva da leitura não é inata, cabendo ao professor que ensina leitura contemplá-la. Em LI, mais que oportunizar o conhecimento da língua, é necessário ensinar aos alunos como ler, tendo em vista que, se o processo pode ser complexo em LM, tende a ser ainda mais quando o sujeito não conhece a LA e acredita que o conhecimento linguístico é o único necessário ao processo. Cabe, no entanto, reiterar a importância do ensino de estratégias de leitura não como método instrumental, para acesso a informações ligeiras, mas para a construção de sentido de textos que permitam ao sujeito refletir sobre os enunciados e questioná-los.

Além dos aspectos cognitivos voltados diretamente para o processo de leitura, em sala de aula, outros aspectos mais sociais passam

a determinar o sucesso da prática leitora, como as crenças e motivações dos alunos em relação à aprendizagem da LA e da leitura e as crenças do professor negociador do sentido. Na próxima seção, esses aspectos serão discutidos.

3.3 A LEITURA EM SALA DE AULA: CONDIÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS

Nesta seção, pautando-se nas discussões de Ruddell e Unrau (1994) e Bamberger (1986), realizar-se-á uma reflexão tomando como objeto o contexto social da sala de aula, de modo a compreender com quais elementos o professor lida no ensino-aprendizagem da leitura. Os autores em questão consideram a leitura como processo cognitivo de construção de sentido por meio do diálogo entre leitor e texto, mas desenvolvem estudos voltados especificamente para o ambiente de sala de aula, dado que, para eles, nesse ambiente, o professor assume a responsabilidade pela negociação do significado, tomando decisões pautadas no contexto social. Contemplando, além dos aspectos cognitivos, os aspectos textuais, sociais e culturais envolvidos no processo de leitura, Ruddell e Unrau distinguem essa perspectiva de leitura como sociocognitiva. Os sujeitos do processo de leitura em sala de aula – alunos e professor – são vinculados aos seus contextos e condicionantes sociais, elementos que interferem na leitura de diferentes formas. Desse modo, dentre os aspectos que serão considerados neste diálogo, podem-se destacar o ambiente de sala de aula e as bagagens afetivas do leitor e do professor.

Alunos e professor trazem para o contexto de sala de aula crenças e conhecimentos prévios que podem impulsionar ou retrain a construção de sentido (RUDDELL; UNRAU, 1994). Os conhecimentos prévios estão relacionados com condições cognitivas, como repertório linguístico, estratégias de leitura, e entendimento sobre os processos e interações sociais e de sala de aula. As crenças, por sua vez, estão ligadas a aspectos mais sociais e condições afetivas, que vão da motivação para a leitura aos valores socioculturais e as crenças sobre o processo de leitura e sala de aula. Há que se ressaltar, contudo, que, ainda que as condições afetivas e cognitivas sejam tratadas separadamente em termos de definições, na prática, elas são consideradas interdependentes, sendo que se afetam mutuamente (RUDDELL; UNRAU, 1994). Considerando que os aspectos cognitivos da leitura foram discutidos em seção anterior, cabe, para o momento,

focalizar as condições afetivas do leitor, voltando-se para as crenças e motivação para ler.

Thompson (1992, apud GUIMARÃES, 2010) distingue conhecimento de crença, afirmando que, enquanto esta permite diferentes graus de convicção e não é consensual, aquele se trata do contrário. Para o autor, o sujeito não pode ter muita ou pouca convicção de um conhecimento. No máximo, pode conhecer muito ou pouco a respeito de alguma coisa. Para Ruddell e Unrau (1994), algumas crenças podem estar pautadas na razão e outras podem ser totalmente infundadas, ainda que provenientes das experiências de vida dos sujeitos. O conhecimento, para os autores em questão, abrange conceitos e procedimentos e nada mais é que uma crença justificada. Percebe-se, nesse sentido, que, em sala de aula, os alunos podem manter crenças bem distintas sobre o processo de leitura, as quais irão afetar o seu desempenho, como a suposição de que a decodificação é suficiente e que o conhecimento linguístico garante a construção de sentido. Assim, cabe ao professor, promover oportunidades de construção de conhecimento processual referente à leitura.

No que diz respeito às condições afetivas do leitor, faz-se relevante enfatizar as suas influências na decisão para ler, direção e intensidade da leitura, porquanto, se o leitor não estiver movido pela necessidade ou desejo, a atividade será adiada em detrimento de outras mais atrativas. O ambiente em que o leitor está inserido e sua motivação são dimensões que afetam o desempenho tanto na língua como na leitura (RUDDELL; UNRAU, 1994). Pode-se pensar, por conseguinte, que, no caso da leitura em LI, se o conhecimento linguístico é de suma importância para a construção de sentido e a motivação afeta o desempenho na língua, faz-se necessário, sobretudo, uma relação de motivação para com a aprendizagem da língua para que a construção de sentidos dos textos possa se tornar possível. A motivação para Ruddell e Unrau (1994) está diretamente relacionada com condições que promovem a intenção e a necessidade de compreensão, as quais, por sua vez, são as forças que impulsionam o desempenho dos alunos durante a prática leitora. Segundo Bamberger (1986), a aprendizagem, por vezes, tem mais relação com os interesses dos sujeitos do que com sua inteligência. O autor distingue, no entanto, a motivação e o interesse. Para ele, enquanto aquela tem mais relação com impulsos e intenções, este está mais voltado para atitudes e experiências emocionais.

O interesse pela leitura, para Bamberger (1986), muitas vezes, tem relação com a dificuldade do texto, seja por sua forma, conteúdo ou atração emocional, dimensões que estão ligadas, consecutivamente, à

conhecimento linguístico, aos conhecimentos de mundo e interesses do leitor, e à possibilidade de prazer. Como já discutido anteriormente, a dificuldade do texto pode ser superada a partir da aquisição de habilidades e estratégias de leitura, as quais precisam ser ensinadas (KLEIMAN, 2011). Estudos apontam, inclusive, que os primeiros sinais de interesse e motivação para a leitura estão quase sempre relacionados com o desempenho das habilidades necessárias para a prática (PHILLIPS; LONIGAN, 2013). Por outro lado, Bamberger (1986) aponta alguns aspectos ligados à prática do docente que também são vistos como precursores de inibição para a leitura por parte do aluno, como o treinamento de aspectos isolados da técnica da leitura e a correção de erros durante a leitura oral. Observa-se que os aspectos mencionados pelo autor contribuem para a dificuldade do processo de compreensão.

Kleiman (2011) corrobora Bamberger (1986) quando afirma que muitas práticas usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão e uma delas é a leitura em voz alta, a qual leva o aluno a ter medo de errar a pronúncia das palavras e, conseqüentemente, dar maior atenção ao código que ao sentido. Quando a leitura em voz alta é fracionada por parágrafos, por sua vez, o aluno tende a não prestar atenção ao restante do texto, pois fica ansioso por sua vez (BAMBERGER, 1986). É necessário, diante disso, considerar que os aspectos cognitivos são de extrema relevância no processo de leitura, mas que a dimensão afetiva dos sujeitos também interfere no processo de construção de sentido, precisando ser considerada na escolha do texto e na metodologia de ensino. Há que se pensar, ademais, no contexto de sala de aula de LE, em que o docente precisa ter o objetivo bem claro, não confundindo atividades de pronúncia com práticas de leitura.

Corroborando diversas pesquisas, Ruddell e Unrau (1994) afirmam que a motivação pode ser encontrada em diferentes caminhos, como necessidades psicológicas, desejo de autorrealização, interesse em saber e entender, e desafios (metas). Enfatiza-se, ainda, a relação entre autoestima e motivação, porquanto, conforme Covington (1992, apud RUDDELL; UNRAU, 1994) observou em suas pesquisas, os alunos que possuem boa autoestima e estão inseridos em ambientes ricos em recompensas são mais propícios ao engajamento na aprendizagem da leitura. Por outro lado, quando o aluno possui uma autoestima baixa e não está cercado de encorajamento e elogios, o contrário também ocorre.

A questão do prazer na leitura, por sua vez, é enfatizada pelo modelo sociocognitivo em questão, não como inerente a toda prática de

leitura, mas como uma sensação relacionada à leitura fluida que leva à motivação para ler. Para que isso possa ocorrer, prescinde-se de certo equilíbrio entre a dificuldade do texto e as habilidades de leitura do leitor, pois, se o desafio for muito alto (texto complexo e leitor com poucas habilidades), resultará em frustração, e, se o desafio for muito baixo (texto simples e leitor muito habilidoso) resultará em desinteresse (RUDELL; UNRAU, 1994). Em LI, a dificuldade do texto estará relacionada ao nível de conhecimento linguístico exigido pelo texto (DIAS, 2005), mas também ao monitoramento do leitor por meio do uso de estratégias (KLEIMAN, 2011). Observa-se, desse modo, que a atitude do professor na escolha do texto, ensino de estratégias e negociação de sentido está diretamente relacionada à motivação e ao sucesso na compreensão.

Ruddell e Unrau (1994) apontam que os valores e crenças socioculturais dos alunos também constituem um aspecto importante das condições afetivas do leitor e estão intimamente relacionados ao sucesso na aprendizagem da leitura; pesquisas mostram que, se seus padrões de interações familiares e comunitárias conflitam com os do professor, os aprendizes tendem a se retrair. Ademais, conforme Phillips e Lonigan (2013), estudos mostram que as expectativas dos pais em relação ao desempenho em leitura dos filhos são preditoras, ou seja, as crenças e valores parentais em relação à prática de leitura refletem-se nas atitudes dos alunos. Logo, o professor precisa compreender essa dimensão, de modo a exercitar a sensibilidade aos valores e crenças dos sujeitos para delinear diferentes caminhos que levem ao aprimoramento de seus pontos de vista sobre a aprendizagem. A título de ilustração, pode-se pressupor que, se, nas aulas de LI, os alunos atribuírem valores utilitários à língua e desejarem uma aprendizagem mais instrumental, e o professor, por outro lado, objetivar uma formação crítica, o atrito irá fazer com que os sujeitos percam a motivação para aprendizagem. Entender esses valores e anseios permitirá ao professor trabalhar o ajuste das expectativas dos dois lados de modo a chegar a um meio termo, que motive o aluno, mas também contribua para a formação crítica.

O processo de leitura é complexo e compreende diferentes dimensões, como a cognitiva, a afetiva e a social. Os conhecimentos prévios e crenças dos sujeitos afetam o interesse e a prática de leitura, tornando-a mais ou menos significativa. Em sala de aula, no entanto, o professor torna-se o negociador do sentido dos textos e precisa lidar com todos esses aspectos. Percebe-se que, mais que ser um exímio leitor, o docente precisa ter conhecimento acerca do processo de leitura, tanto em LM como em LI.

4 PARA QUE ENSINAR LEITURA? PARA ALÉM DA PERSPECTIVA COGNITIVA

A leitura, como objeto de conhecimento, permite olhares de diversos lugares teóricos, podendo ser estudada quanto a sua dimensão social, discursiva, cognitiva, pedagógica, etc. Essa possibilidade pode ser justificada, em certa medida, pela natureza do objeto e pelos lugares que ocupa. Orlandi (2012) situada nos Estudos do Discurso, afirma que, ainda que o discurso científico tenha como fruto a ação de separar o objeto em partes para conhecê-lo, é crítico ter consciência de sua pluralidade, com o intuito de evitar certo reducionismo. Dentre os reducionismos comuns em relação à leitura, a autora aponta o pedagogismo:

Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando à urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história, particular de nossas instituições do saber e seus programas (ORLANDI, 2012, p. 46).

Pensando essa dimensão utilitarista que a leitura pode tomar nos ambientes escolares, esta seção propõe a discussão acerca de uma perspectiva manifestadamente dialógica da leitura. Quando se defende, neste estudo, o ensino da leitura, pensando sua dimensão mais pedagógica de ensino para a compreensão, com base nas teorias sociocognitivas, tem-se em vista justamente a relevância da formação de um leitor que, por meio do uso de estratégias apropriadas e de posse de uma fluência em leitura em LI, consiga dialogar com os textos e ter acesso a um repertório cultural amplo, tendo acesso a realidades outras que não as suas imediatas.

Nesse sentido, ainda que a presente pesquisa tenha como direcionamento teórico, para a análise dos dados, a sondagem sociocognitiva de leitura, neste capítulo, será realizada uma breve

discussão voltada à leitura enquanto ato dialógico de modo a proporcionar reflexão acerca daquilo que a formação leitora objetiva em termos de formação do aluno.

4.1 A DIMENSÃO DIALÓGICA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM LEITURA: LM E LI

Nesta seção, as contribuições do conceito de dialogismo para pensar-se o processo de leitura serão desenvolvidas com vistas a garantir maior sustentação do que já foi afirmado de forma breve anteriormente. Para isso, a interação se dará, sobretudo, com textos de autores que avançaram nos estudos da leitura com base nas teorias do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Os textos “Leitura e dialogismo”, de Fiorin (2009), e “Escrita, leitura e dialogicidade”, de Brandão (2015), nesse sentido, serão tomados como bases para o que aqui se discute. Ressalta-se, porém, que ambos não realizam conexões entre o processo de leitura em LM e LI, o que ficará a cargo do presente estudo. Entendemos que a leitura está sempre vinculada a uma ideia de formação que é política, além de uma concepção sobre o seu processo que pode produzir autonomia ou não. Desconsiderar essas dimensões seria ratificar a concepção do senso comum, reafirmando a leitura como um bem em si, como se sua prática por si só atingisse fins emancipatórios. Britto, estudioso da educação e da linguagem, afirma:

Ler é “verbo transitivo” e, portanto, ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que se indagar também sobre os objetos sobre o qual (*sic*) ela incide, os modos que se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc (BRITTO, 2015, p. 66).

Logo, neste estudo, ao se abordar o âmbito da fluência leitora e a relevância de seu ensino em LI em razão de sua complexidade, buscam-se perceber as relações que são estabelecidas durante o processo de leitura a partir das habilidades adquiridas. O contrário disso levaria ao ensino de uma habilidade funcional de assimilação de informações, dissociando-se de uma preocupação com a esfera de realização comunicativa dos enunciados sobre os quais se incide a leitura.

Fiorin (2009), ao discorrer sobre os processos dialógicos entre leitor e texto, contribui para a percepção dessas dimensões. O autor realiza uma correlação entre os estudos de Bakhtin sobre os processos de comunicação verbal e a prática de leitura. Nesse contexto, afirma que, durante a prática leitora, a significação ocorre a partir das relações entre as unidades linguísticas, enquanto a construção de sentido dependerá de uma resposta responsiva ativa do leitor com base em outras esferas discursivas pelas quais transitou. Na perspectiva dialógica, a significação em leitura é considerada enquanto esfera interior ao texto (relações internas entre as unidades linguísticas) e sentido enquanto abertura ao que está fora dele.

Brandão (2015), por sua vez, sustentada por semelhante perspectiva teórica, afirma que a concepção de leitura dependerá da concepção de palavra como sinal ou como signo:

Conceber a palavra enquanto sinal implica uma compreensão da leitura enquanto ato monológico de decodificação, de mero reconhecimento; conceber a palavra enquanto signo implica uma concepção de leitura enquanto atividade, ação entre interlocutores, dialogicidade (BRANDÃO, 2015, p. 272-273).

Correlacionando à perspectiva sociocognitiva, discutida no capítulo anterior, pode-se dizer que o acesso à base textual compreende a dimensão monológica da leitura, uma vez que permite ao sujeito o acesso ao significado literal do texto, mas não garante a compreensão. Para que ela ocorra, é preciso uma representação mental do texto, que se dá a partir do diálogo entre a base textual e os conhecimentos prévios do sujeito, os quais foram construídos a partir de outras interações dialógicas. Nesta pesquisa, considera-se, pois, a significação como o acesso a base textual, e o sentido (compreensão) como o resultado de um processo dialógico de resposta do leitor ao texto. A título de exemplificação, pode-se tomar a tradução, a qual, em determinados contextos pode gerar significação ou sentido. No primeiro nível, o leitor apenas tem acesso às informações visuais, realizando a tradução como atividade mecânica, formando a base textual. No segundo nível, a partir da resposta ativa que dá aos enunciados, constrói sentido.

Bakhtin (1992, p. 132) afirma: “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma

contrapalavra”. Para o autor, é na relação entre os sujeitos da enunciação que se constrói a significação e o sentido. O enunciado é produzido com base no outro, o qual, por sua vez, dará uma resposta responsiva ativa a esse enunciado. Nessa perspectiva, nenhum enunciado está solto no mundo, mas é sempre uma resposta a outros (BAKHTIN, 1992).

Amparado pelo filósofo supracitado, Fiorin (2009, p. 46) afirma que “o enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação”, logo, o sentido do texto só pode ser construído em relações dialógicas, as quais se realizam entre leitor e texto. Ao conceituar leitura, o estudioso das teorias do filósofo russo afirma que a leitura não pode ser considerada como uma busca da intenção do autor, posto que se tenha acesso ao discurso que ele exterioriza e não a sua consciência. Ademais, defende que o foco do processo de leitura também não pode estar nas intenções do leitor, pois seria considerar que o texto não tem sentido, mas que o leitor é quem lhe atribui, e, ao se levar essa concepção ao limite, considerar-se-ia que não existe texto do outro no mundo, pois todo texto dependeria da interpretação do leitor/destinatário. Para Fiorin (2009), ainda que a construção de sentido dependa dos lugares discursivos transitados pelo leitor, o limite das interpretações está posto no texto em forma de virtualidades textuais: “uma interpretação é validada por marcas, vestígios, indícios presentes na superfície textual” (FIORIN, 2009, p. 52). É no diálogo entre leitor e texto que ocorre a construção de sentido. Logo, convém, para o momento, pormenorizar essa relação.

Há que se considerar, no processo de leitura, a relação do texto em questão com outros textos e discursos, bem como, com os textos e discursos aos quais o leitor acessou. Para Brandão (2015, p. 272):

Ler torna-se, então, uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura.

De acordo com a estudiosa, a interação em questão (entre autor e leitor) ocorre no processo de construção do texto, pois os movimentos do leitor/destinatário já são previstos pelo autor durante a escrita, levando-o a mobilizar estratégias que possibilitem a comunicação. Cabe reiterar, no entanto, que, no processo de leitura, o diálogo ocorrerá entre

o leitor e o texto, as virtualidades textuais estarão impressas no texto. O autor, contudo, não opera no vazio, seu discurso é uma réplica de outros, cabe ao leitor perceber, no nível da manifestação, essa relação. O texto, por sua vez, é sempre lacunar, possibilitando a entrada do outro: “A operação do leitor é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta no tecido textual” (BRANDÃO, 2015, p. 271).

Como já afirmado anteriormente em conversa com Fiorin (2009), essas lacunas não permitem a proliferação de sentidos, pois, ainda por meio de estratégias de organização textual, o autor estabelece as restrições necessárias à comunicação. Em suma, é por meio das pistas linguísticas encontradas no texto que o leitor terá acesso à significação, mas sua atitude responsiva ativa, ou seja, sua resposta aos enunciados, é que influenciará a construção de sentido. A leitura, logo, poderá ser monológica, restringindo-se ao nível da significação, ou dialógica, assumindo o nível do sentido.

Entendemos, nesta pesquisa, que a resposta ativa do leitor ao texto demanda a ativação de conhecimentos prévios, os quais foram armazenados em sua memória de longo prazo. Entende-se que a construção desses conhecimentos, por sua vez, ocorre a partir de processos dialógicos que se efetivam a partir da linguagem. Bakhtin (1992, p. 35) afirma que “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico social”. Para o teórico, é por meio da linguagem, das relações sociais propiciadas por ela, que se constitui o sujeito, daí que o conteúdo da consciência nunca seja individual, mas demarcado pelas interações outrora realizadas. Na leitura, dependendo da proximidade entre os discursos que fazem parte da consciência do sujeito e aquele ao qual ele está tendo acesso, os sentidos emergem. Logo, o sujeito só poderá acionar o nível do sentido, por meio de sua atitude responsiva ativa, se o conteúdo de sua consciência dialogar em alguma medida com os enunciados em questão.

Fiorin (2009) afirma que a leitura é influenciada também pela natureza das interações responsáveis pela construção da consciência do sujeito, uma vez que ele tende a levar sua experiência comunicativas para a relação com o texto. O autor pontua que, caso o autoritarismo tenha predominado as relações do leitor, ele poderá adotar essa mesma postura “passiva” em relação ao texto, resultando em uma leitura monológica.

Em Brandão (2015) e Fiorin (2009), o uso do termo “leitura monológica” não está associado somente a um nível de leitura em que o

sujeito apenas tem acesso às informações visuais do texto, sem conseguir estabelecer relações com conhecimentos não-visuais (prévios) que o permitam construir significado, ou seja, interpretar o texto, preocupação da psicologia cognitiva. Mais do que isso, os autores referem-se a uma leitura cuja natureza impede o sujeito de ter acesso a qualquer tipo de formação, posto que sua visão “autoritária” dos processos de comunicação o faça agir em extremos, aceitando apenas os discursos que reafirmem o conteúdo de sua consciência, ou tomando tudo o que lê como “verdades” universais. Dispõe-se, desse modo, de uma contribuição à percepção de significado e sentido: este só pode ser construído por meio de relações dialógicas que permitam ao leitor perceber a essência da linguagem, enquanto aquele é resultado de uma relação com o texto que desconsidera o seu caráter ideológico, tomando a palavra enquanto sinal.

A título de exemplificação, Fiorin (2009) toma a palavra *mano*, que, segundo ele, tomada em um contexto isolado, não pode produzir sentido, apenas significação:

A palavra *mano* é completa, mas não suscita nenhuma resposta. Só quando adquire autoria e ganha um acabamento transforma-se em enunciado, que indica, por exemplo, uma interpelação e permite ser objeto de uma resposta. (FIORIN, 2009, p. 45)

Percebe-se, desse modo, que, em uma situação de autoria, essa palavra passa a constituir-se enquanto enunciado, possibilitando a construção de sentido, pois permite resposta. Logo, no processo, de leitura, para que ocorra construção de sentido, o leitor precisa compreender a natureza dos discursos, o processo de autoria pelo qual ele passa, as vozes que carrega, sua incompletude. Para Brandão (2015, p. 268), “é pela linguagem que o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre o espaço para as relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco das consciências”. Logo, o objetivo do trabalho com leitura em uma perspectiva dialógica não está somente vinculado a uma preocupação com o entendimento do aluno a respeito de um determinado texto, mas em promover nele a percepção de que o discurso produz verdades que podem ser refutadas a partir de um olhar dialético para própria consciência e para os discursos que a constroem.

No entanto, entende-se que existe algo anterior que é a própria formação da base textual, que é complexa. Percebe-se que, sem este

acesso, não há diálogo. O acesso ao nível da significação por si só demanda esforço por parte do leitor. Ademais, conforme discutido nos capítulos anteriores, em sala de aula, a construção de sentido excede a relação entre o leitor e o texto e outros elementos entram em jogo.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, tendo em vista a leitura em uma perspectiva sociocognitiva, na qual são considerados os aspectos cognitivos e sociais referentes ao processo de leitura em sala de aula, abrangendo o texto, o contexto e o aluno e o professor, tem como norteadores os seguintes questionamentos: Há lugar para a construção de sentido de textos nas aulas de LI da educação básica? Ocorre interação entre leitor, texto e contexto e professor nesse processo? Qual os aspectos condicionantes da (não) compreensão de textos nesse contexto? Com o intuito de responder a esses questionamentos, fez-se necessário pensar em caminhos que permitissem perceber, em alguma medida, o fenômeno leitura em sala de aula de LI. Desse modo, neste capítulo, o percurso metodológico escolhido passa a ser apresentado.

Após traçar-se o tema e o problema da pesquisa, passou-se a refletir a respeito da coleta de dados, uma vez que se pretendia perceber o fenômeno em um contexto específico, o qual permitisse compreender o objeto a partir de olhares múltiplos, procedimento característico da pesquisa qualitativa. Para Minayo (2001), estudos dessa natureza lidam com uma dimensão da realidade que envolve fenômenos correspondentes a espaços mais profundos das relações dos sujeitos, como valores, crenças e atitudes, inviabilizando a quantificação.

Definiu-se, nesse sentido, que os dados para a análise seriam coletados de relatos de observação requisitados junto às disciplinas de Estágio Supervisionado de LI, componente curricular obrigatório do curso de Letras (Hab. Língua Portuguesa e Língua Inglesa) de uma universidade comunitária catarinense.

Reconhecendo as possibilidades e contradições presentes nessas narrativas, nas próximas seções, realiza-se uma discussão prévia com vistas a contextualizar o tratamento que será realizado para com os dados no processo de análise. Organiza-se da seguinte forma: a seção 5.1 propõe esclarecer as relações dialógicas por meio das quais ocorreu o processo de análise; a seção 5.2 tem por finalidade proporcionar uma compreensão sobre o gênero relato de observação; e, por fim, a seção 5.3 descreve os procedimentos de análise.

5.1 A ANÁLISE DIALÓGICA

Observa-se uma necessidade de aprofundamento acerca do modo como as perspectivas dialógica e sociocognitiva da leitura estão sendo conciliadas para a realização da análise. As concepções de leitura

apresentadas por perspectivas cognitivas e dialógicas da linguagem, ainda que pertencentes a lugares teóricos distintos, podem ser tomadas como ponto de partida para a presente reflexão. De acordo com a primeira perspectiva, ao leitor da palavra, não basta reconhecer vocábulos, ele precisa ir adiante, construindo uma representação mental do texto, a qual só ocorre a partir de uma associação entre a base textual (micro e macro estruturas) e os conhecimentos prévios do sujeito (KINTSCH; RAWSON, 2013), que estão armazenados na memória de longo prazo (SMITH, 1989). Os conhecimentos prévios, por sua vez, não são apenas da ordem do linguístico, mas abrangem também todo o sistema simbólico do sujeito o qual foi construído a partir da interação entre ele e o mundo em que está inserido.

Nesse sentido, o sujeito ativo da prática leitora nasceu e viveu em um ambiente social, conheceu mundos diversos – de seus pais, de seus avós, de seus professores – ao tempo que, com esses fragmentos, iniciou a construção de sua própria visão da realidade, utilizando-a para interpretar os significados dos mundos que encontra e compreender as palavras que decodifica. A psicologia cognitiva indica que a leitura da palavra é complexa e possui suas especificidades, afinal, exige a aprendizagem da decodificação e requer habilidades que não são inatas (KLEIMAN, 2013), a abordagem dialógica, por sua vez, a partir de uma concepção de linguagem como signo, entende que o sentido só pode ser construído a partir de uma resposta responsiva ativa do sujeito para o significado (BAKHTIN, 1992). Compreende-se que são perspectivas distintas em relação ao objeto de leitura ao se pensar em uma visão mais restrita, tomando-a como objeto de estudo. Todavia, em uma concepção integral da leitura, tendo em vista sua função e os espaços que ocupa, talvez seja possível afirmar que as perspectivas se complementam e se solidarizam para um objetivo comum, que é a formação do leitor crítico.

Durante a análise da presente pesquisa, a dimensão dialógica da linguagem foi fundamental para a construção de uma representação mental por parte da pesquisadora acerca dos relatos, os quais constituem o *corpus* deste estudo. A resposta responsiva ativa (BAKHTIN, 1992) se fez presente, sempre pautada em um lugar teórico que é a perspectiva sociocognitiva de leitura.

Na introdução desta dissertação, procurou-se situar o leitor acerca das experiências, das leituras, dos caminhados traçados para realização do recorte que aqui se faz, de modo a evidenciar algumas das vozes com as quais o leitor se depararia ao longo da leitura da dissertação. A própria análise dos dados, desse modo, só se tornou possível por meio da interação da perspectiva teórica de leitura

sustentada – sociocognitiva – e os dados constituintes do *corpus*.

5.2 O RELATO DE OBSERVAÇÃO

Nesta seção, dialogar-se-á a respeito do documento relato de observação, o qual servirá como *corpus* para a coleta de dados desta pesquisa, de modo a compreender a natureza do texto que o compõe, o contexto de produção, a autoria, a autenticidade e a confiabilidade do texto, bem como a lógica textual.

Segundo Bakhtin (2003), a ignorância acerca da natureza dos enunciados assim como acerca das particularidades dos gêneros objetos de um determinado estudo enfraquece a percepção da relação entre a língua e a vida: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra a língua” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Desse modo, a compreensão do vínculo entre os variados gêneros do discurso e a vida é uma das razões da necessidade do conhecimento da organização interna a cada tipo de texto. Cabe, para o momento, uma breve discussão acerca da constituição do gênero com os qual se pretende dialogar.

O Relatório de estágio docente, solicitado como um dos conteúdos avaliativos referentes ao componente curricular “Estágio Supervisionado”, caracteriza-se como um texto acadêmico composto por relato de observação da prática dos docentes supervisores, bem como relato de regência dos próprios acadêmicos. O presente estudo interessa-se explicitamente pelas partes relacionadas ao relato de observação, o qual diz respeito às narrativas das práticas observadas pelos sujeitos em formação devido aos objetivos da presente pesquisa.

Os estudos acerca do gênero relato quase sempre remetem ao relato de experiência e ao relato pessoal, restando pouca discussão a respeito do relato de observação. A distinção realizada por Bakhtin (2003) acerca dos gêneros primários e secundários pode contribuir para melhor compreensão da concepção de relato adotada neste estudo. De acordo com o autor, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 279), os quais são marcados por especificidades de seu contexto de comunicação, sendo algumas esferas mais simples e outras mais complexas. Nessa perspectiva, denominam-se como primários os gêneros do discurso que “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 2003, p. 281), enquanto como secundários

aqueles que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 2003, p. 281). Nessa perspectiva, pode-se considerar o relato como discurso oriundo de situações espontâneas, simples. Do latim *relatus*, relato se configura como narração, descrição, relação (HOUAISS, 2001), ou seja, ações espontâneas de uso da linguagem oral praticadas desde a infância pelos indivíduos, um exemplo disso é a narração que a criança faz aos pais acerca de seu dia na escola.

Dentre as características do relato espontâneo, é possível destacar: repetições, progressão temporal, uso do pretérito e emprego da primeira pessoa. Ainda que, nesse tipo de relato, seja comum o sujeito colocar-se como parte dos acontecimentos, em alguns momentos, ainda que de forma inconsciente, pode utilizar artifícios da linguagem para eximir-se de responsabilidades, como o apagamento do sujeito e o uso da terceira pessoa. Por outro lado, o relato de observação caracteriza-se como gênero secundário, uma vez que surge em uma esfera de comunicação específica, que é o estágio docente, dirige-se a uma audiência específica, que é o professor da disciplina de Estágio Supervisionado e, com isso, trata também de assuntos específicos. Seu objetivo não é mais aquele de comunicar qualquer fato do cotidiano, como no relato espontâneo, mas narrar práticas pedagógicas. O uso da linguagem é de outra ordem, uma vez que deixa de ser espontâneo para adquirir a forma escrita, a qual, por sua vez, é específica de um lugar no mundo, constituindo-se como escrita acadêmica. Para Bakhtin (2003, p. 281), “durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontânea”. Por conseguinte, é justificável que os gêneros secundários provenientes do relato oral, como o relato de observação, mantenham algumas características, ainda que percorram espaços mais formais.

Os relatos de observação que compõem os *corpus* fazem parte de um documento mais abrangente, o relatório de estágio supervisionado, o qual é produzido pelos acadêmicos durante o componente curricular de estágio. No caso em questão, o estágio faz parte da grade curricular de um curso de licenciatura em Letras, ou seja, trata-se de um estágio de docência. Nessa circunstância, o acadêmico vai ao ambiente escolar realizar atividades práticas, que lhe possibilitam o diálogo entre os conhecimentos adquiridos durante as discussões teóricas e a realidade das escolas. Os relatos de observação, por sua vez, dizem respeito ao olhar do acadêmico para a prática pedagógica de

professores. Cabe-se, desse modo, dialogar, ainda que de forma breve, acerca das possíveis relações estabelecidas entre o observador e o contexto de sala de aula.

Larrosa (2002, p. 21), estudioso voltado para a área da educação, afirma: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. No ambiente de sala de aula, ao observar a prática do professor, os futuros docentes podem ser considerados “passivos”, mas isso não impede o tocar da experiência que, para o autor, não está relacionada com um exercício ativo em sua dimensão mais comum, necessariamente, mas exige um permitir. O termo “observar” não enseja a falta de movimento por parte do sujeito, visto que possibilita interpretação. Por outro lado, a experiência também não é pressuposta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

O singular contexto de realização do estágio, no entanto, pode afetar a forma como o sujeito lida com os acontecimentos, possibilitando ou não a experiência. Suspender a opinião, ação necessária ao seu êxito, como apontado pelo autor supracitado, demanda cuidado por parte do estagiário durante a observação da prática do professor supervisor, uma vez que o exercício de reflexão acerca dos acontecimentos inserido em um contexto de produção acadêmica pode sugerir outra postura. O futuro docente pode ter uma preocupação pré-estabelecida com a emissão de juízo acerca da prática outro. Além disso, as escolhas realizadas nos relatos podem ser subordinadas ao próprio processo avaliativo pela qual ele passará.

O lugar teórico e a consequente identidade docente do professor do ensino superior, cuja avaliação culmina em aprovação ou reprovação do estagiário, são elementos que conduzem, em certa

medida, determinadas interpretações assim como o processo de redação. A identidade do próprio estagiário, consequência de suas vivências dentro e fora da universidade, também conduzirá suas observações.

Para a presente pesquisa no entanto, a reflexão acerca do contexto de produção desse gênero aponta para a necessidade de percepção acerca da impossibilidade de acesso aos fatos concretos. Os relatos assumem um caráter de representação que, por vezes, tem muito a dizer sobre a posição do narrador, em detrimento do assunto narrado. Olhar para as recorrências, por sua vez, pode ser caminho alternativo para a análise quando o foco estiver nas práticas relatadas propriamente ditas, procedimento que será realizado neste estudo.

A metodologia de análise, deste modo, é dialógica, pautando-se nas teorias de linguagem e leitura nas quais este estudo se sustenta. É relevante reafirmar, nesse sentido, que a descrição das práticas de leitura em cada um dos relatórios, vista de forma isolada, não é considerada como um retrato acerca do ato de ler em sala de aula, mas como indícios, que podem levar a certa representatividade, quando recorrentes. A concepção defendida vai ao encontro da percepção acerca de que as narrativas presentes nos relatórios analisados foram construídas a partir das percepções dos sujeitos. Compreendemos que fatores como a concepção de leitura desses sujeitos, por exemplo, influenciam tanto na percepção das práticas descritas como no próprio processo de construção do relato. A análise dialógica, por sua vez, ocorreu a partir da interação entre as teorias acerca da concepção de leitura sociocognitiva e os relatos de observação. Entende-se, desse modo, que o resultado da pesquisa surge desse diálogo, não podendo, pois, ser reproduzido em circunstâncias adversas.

5.3 PROCEDIMENTOS

Nesta seção, serão explanados os procedimentos de coleta e análise de narrativas que são utilizados nesta pesquisa. Os relatos constituintes do *corpus* são correspondentes ao componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III, e são referentes a observações de aulas de LI no EM. O primeiro procedimento da presente pesquisa, nesse sentido, foi buscar o acesso aos relatórios de observação de estágio. Foram disponibilizados, pelo curso de Letras em questão, relatórios referentes aos anos 2012, 2013, 2014 e 2015. Em um primeiro contato com os relatos, foi realizada uma leitura mais global,

de modo a perceber a organização desses textos, bem como se havia uma coerência entre os objetivos da pesquisa e as potencialidades dos documentos. Além de possibilitar as percepções mencionadas anteriormente em relação ao gênero relato de observação, essa leitura revelou que alguns documentos eram referentes a práticas pedagógicas do EF e outros do EM. Logo, nesse momento, surgiu o primeiro recorte do *corpus*, optando-se por olhar apenas para os relatos do EM. Essa escolha foi direcionada por resultados de pesquisas anteriores, as quais atestaram que os LD destinados ao EM contemplam e possibilitam contextos significados de formação leitora (JESUS; BACK, 2019), a depender de fatores cognitivos e contextuais relacionados aos docentes e aos alunos.

Considera-se, ainda, que, no EM, o aluno, que já vem tendo contato com a aprendizagem da LI desde o EF, tende a estar mais preparado para alcançar níveis mais altos do texto. Além disso, consideraram-se os direcionamentos das OCEM – principal documento norteador do EM no período da produção dos relatos – as quais afirmam categoricamente a relevância do ensino da leitura para esses alunos.

Considerando o exposto e o recorte na seleção dos documentos com base nele, atingiu-se a quantidade de 30 relatórios, referentes, especificamente, aos anos 2012 e 2014.

Após a seleção dos documentos, efetuou-se a preparação dos materiais, de modo a preservar as identidades, por meio de codificação, da seguinte forma:

- [RO01D01-2012] relatório de observação 01, dado 01, do ano de 2012.
- [RO01D01-2014] relatório de observação 01, dado 01, do ano de 2014.

Para facilitar a compreensão do leitor da análise quanto aos recortes de cada relatório, esse código assumirá, na análise, o elemento D seguido do número do fragmento de cada relatório. Pode-se ter, por exemplo:

- [RO01D02-2012] relatório de observação 01, dado 02, do ano de 2012.

Isso posto, esclarece-se que a análise partiu de uma leitura global dos relatos com intuito de perceber representações de práticas de

leitura e, com isso, levantar hipóteses que orientassem na construção dos instrumentos de análise. Percebeu-se, assim, a recorrência de determinados tópicos discursivos associados a essas representações, os quais estão sistematizados no Quadro 01, abaixo:

Quadro 1 – Tópicos discursivos

LEITURA	TEXTO	COMPREENSÃO	LD	TRADUÇÃO	PRONÚNCIA
Leitor Ler Reading ⁴	Textual Discurso Discursiva	Compreensão Compreender Interpretação Interpretar	Material didático Livro Material de ensino Apostila	Traduzir	Pronunciar Oral Voz alta

Fonte: Quadro sistematizado pela pesquisadora com base nos relatos de observação

Para cada tópico, levantaram-se palavras-chave relacionadas, de modo a trazer maior detalhamento à análise. Com isso, por meio da ferramenta de busca do programa *word*, sempre que cada um dos tópicos discursivos foi trabalhado, procurou-se também por suas variações. Logo, ao se tratar de leitura, aplicou-se os seguintes filtros: leitor(a); ler (em todas as suas conjugações), e *reading*. O mesmo procedimento foi realizado em relação aos demais tópicos, conforme evidenciado no quadro acima.

Dessa busca, resultou a sistematização do Quadro 2, cuja construção, sem objetivo de quantificação, direcionou a percepção das recorrências desses tópicos nas construção dos relatos:

Quadro 2 – Recorrências dos tópicos discursivos nos relatos com base nas palavras-chave

RELATOS	CATEGORIAS & RECORRÊNCIAS						Total
	Texto	Compreensão	LD	Tradução	Pronúncia	Leitura	
RO01-2012	6	0	4	9	2	15	36
RO02-2012	11	3	5	2	0	14	35
RO03-2012	7	5	3	7	3	0	25
RO04-2012	31	0	4	16	5	30	86
RO05-2012	4	4	2	1	5	3	19
RO06-2012	20	7	3	15	13	15	73
RO07-2012	29	8	3	14	14	15	83
RO08-2012	0	1	1	0	2	2	4
RO09-2012	6	3	4	6	2	4	25
RO10-2012	6	0	13	1	1	5	26
RO11-2012	0	0	0	0	0	0	0
RO12-2012	1	1	14	0	0	0	16

⁴ Optou-se por incluir o vocábulo também na LA por seu uso ser recorrente quando se trata da habilidade de leitura em aulas de LI.

RO13-2012	2	0	0	1	1	2	6
RO14-2012	0	0	3	0	0	0	3
RO15-2012	2	4	3	1	0	1	11
RO16-2012	8	0	6	2	1	8	25
RO17-2012	0	1	1	0	1	0	3
RO18-2012	1	2	0	5	3	0	11
RO01-2014	11	3	1	2	0	15	32
RO02-2014	1	2	5	1	2	1	12
RO03-2014	12	2	9	9	3	5	40
RO04-2014	6	1	5	3	3	6	24
RO05-2014	5	2	5	2	4	0	18
RO06-2014	4	3	2	6	3	4	22
RO07-2014	1	1	0	6	0	0	8
RO08-2014	2	1	11	5	3	8	30
RO09-2014	10	1	0	7	0	3	28
RO10-2014	8	0	0	2	0	5	15
RO11-2014	3	2	5	1	0	2	13
RO12-2014	3	0	1	10	1	1	16
Total:	200	57	113	134	72	164	740

Fonte: Quadro sistematizado pela pesquisadora com base nos relatos de observação

Para a compreensão do Quadro acima, é relevante que o leitor perceba que a primeira coluna identifica cada um dos relatos, enquanto as demais detalha as recorrências dos tópicos discursivos dentro de cada um deles. Observa-se, desse modo, que, as palavras que compõem o tópico discursivo **texto** apareceram 6 vezes em RO012012 e 11 vezes em RO022012. Contudo, é crítico afirmar que o Quadro não tem por objetivo qualificar ou desqualificar os relatos do ponto de vista do potencial de análise, pois a recorrência de palavras-chave não pressupõe enriquecimento dos dados no que diz respeito ao detalhamento das práticas. Observa-se, para fins de elucidação, que o tópico pronúncia apareceu com bastante recorrência em RO062012 e com pouca frequência em RO022014. No entanto, pode-se ter como hipótese que o autor de RO062012 fez muito uso de repetição das palavras-chave dentro de uma mesma descrição de prática, enquanto RO022014 utilizou apenas duas das palavras-chave em descrições de práticas distintas. Ressalta-se, nesse viés, que o Quadro 2, assim como os que serão apresentados a seguir, serviram, exclusivamente, como norteadores do olhar para os relatos – e não para evidenciar resultados.

Com base nisso, efetuou-se uma nova leitura mais pontual dos tópicos discursivos de modo a perceber de que forma eles conversavam com os objetivos da presente pesquisa. Percebeu-se, conforme o esperado, que nem sempre que eles apareciam representavam práticas de ensino que caminhassem para os objetivos da pesquisa. Para melhor compreensão, cabe mencionar que, em RO04-2012, aparecem 32

referências à palavra texto e suas variações. No entanto, como será possível perceber no Quadro abaixo, em apenas 19 delas há representações de práticas que permitem construir sentidos sobre o processo de leitura:

Quadro 3 – Recorrências dos tópicos discursivos como representações de práticas de leitura

RELATOS	CATEGORIAS & RECORRÊNCIAS						Total
	Texto	Compreensão	LD	Tradução	Pronúncia	Leitura	
RO01-2012	6	0	2	5	2	15	30
RO02-2012	11	3	3	2	0	12	31
RO03-2012	5	2	2	12	0	0	21
RO04-2012	26	0	4	15	2	30	77
RO05-2012	0	0	0	0	0	0	0
RO06-2012	19	6	0	15	13	15	68
RO07-2012	21	4	0	12	4	11	52
RO08-2012	0	0	1	0	2	2	5
RO09-2012	5	1	1	3	1	1	12
RO10-2012	6	0	3	1	1	5	16
RO11-2012	0	0	0	0	0	0	0
RO12-2012	1	1	1	0	0	0	3
RO13-2012	1	0	0	1	1	1	4
RO14-2012	0	0	0	0	0	0	0
RO15-2012	2	0	0	1	0	1	4
RO16-2012	8	0	2	2	1	8	20
RO17-2012	0	0	0	0	0	0	0
RO18-2012	1	0	0	5	1	0	7
RO01-2014	7	0	1	0	0	15	23
RO02-2014	0	0	0	0	0	1	1
RO03-2014	12	0	3	8	3	5	31
RO04-2014	4	0	2	3	0	5	14
RO05-2014	4	1	0	0	2	0	7
RO06-2014	3	2	0	4	2	3	14
RO07-2014	1	0	0	0	0	0	1
RO08-2014	2	1	1	3	1	2	10
RO09-2014	10	1	0	7	0	3	21
RO10-2014	8	0	0	2	0	5	15
RO11-2014	1	2	1	1	0	2	7
RO12-2014	2	0	0	3	0	0	5
Total	166	24	27	105	36	142	500

Fonte: Quadro sistematizado pela pesquisadora com base nos relatos de observação

O próximo procedimento da pesquisa, por sua vez, objetivou sistematizar os dados de modo a separar aqueles que dizem respeito a descrições de aulas, ou seja, configuram relatos de práticas propriamente ditas, daquelas que dizem respeito às referências teóricas utilizadas para as reflexões das práticas, levando à produção de um novo quadro (Quadro 4). É relevante, no entanto, ressaltar que, nas narrativas dos estagiários, descrições e reflexões/juízo de valor se misturam, não

permitindo, por vezes, fazer a distinção. A escolha por aplicar um filtro que permitisse evidenciar apenas os relatos de práticas e contexto de sala de aula justifica-se pelos objetivos da pesquisa. Desse modo, o intuito não é “neutralizar” a fala dos sujeitos, mas colaborar para uma análise mais detalhada dos processos de leitura. No fragmento abaixo, o qual compõe o banco de dados da presente pesquisa, é possível perceber como descrição e juízo de valor se misturam, impossibilitando desvincular totalmente descrição e reflexão/crítica:

Em nenhum momento a professora pediu aos alunos qualquer informação sobre os monumentos que eles estavam lendo, nem retiradas do texto ou de conhecimento prévio de cada um. Foi sentida a falta de perguntas norteadoras antes da leitura dos textos, uma introdução ao assunto da aula, e logo após perguntas de interpretação ou até mesmo uma discussão oral sobre o texto. A professora fez uma leitura do texto, mas não pediu para os alunos lerem, nem revisou a pronúncia das palavras novas [...] [RO06D01-2012]

O estagiário relata a “ausência” de uma determinada prática por parte do professor. Nesse momento, há uma interação entre a expectativa levantada pelo observador com base em sua concepção de leitura e a observação da prática propriamente dita, ou seja, tal compreensão da prática ocorre por meios dialógicos. Dados dessa natureza foram mantidos. Separou-se apenas as citações bibliográficas, uma vez que a análise desse dados resultaria em desdobramentos que não cabem, por ora, aos objetivos da pesquisa.

O Quadro 4, a seguir, retrata o filtro final realizado, sendo que os dados relacionados às práticas constituem o *corpus* de análise.

Quadro 4 – Recorrências de descrições práticas e citações teóricas na esfera discursiva dos relatos

DADOS	CATEGORIAS & RECORRÊNCIAS						Total
	Texto	Compreensão	LD	Tradução	Pronúncia	Leitura	
Práticas	129	11	25	74	25	105	369
Citações	37	13	2	31	11	37	131

Fonte: Quadro sistematizado pela pesquisadora com base nos relatos de observação

Para a compreensão do Quadro acima, importa ter em vista que os dados em **negrito** retratam as recorrências dos tópicos discursivos que direcionam uma maior atenção durante a leitura dos relatos.

Do ponto de vista do método de tratamento para com esses dados, o qual será identificado no capítulo referente à análise dialógica propriamente dita, interessa referir o uso de termos e procedimentos defendidos na perspectiva sociocognitiva de leitura. Neste capítulo, procurou-se contextualizar o leitor acerca da estrutura e objetivo do gênero relato de observação, fatores que direcionaram os próprios procedimentos de análise. Além disso, foram levantadas hipóteses acerca do tratamento para com o texto em sala de aula. Durante a leitura da análise, na próxima seção, será possível identificar um processo de elaboração e confirmação de hipóteses, práticas de inferências e identificação de informações, de modo a descrever os dados em análise. O processo dialógico, por sua vez, atingirá níveis mais altos na medida em que esses dados forem associados às teorias acerca da leitura de modo a responder aos objetivos específicos, os quais são: a) Identificar a ocorrência e frequência de práticas de leitura que permitem a construção de sentido de textos verbais nas aulas de LI no EM; b) Apontar o papel reservado ao leitor, texto e contexto e professor na construção de sentido de textos em aulas de LI no EM, a partir do filtro dos docentes em formação; c) Esclarecer quais os aspectos determinantes da (não) compreensão de textos nesse contexto.

6 REPRESENTAÇÕES DA LEITURA EM AULAS DE LI EM RELATOS DE OBSERVAÇÃO

Com vistas a responder os objetivos levantados para este estudo, este capítulo discorre acerca das análises dos dados, que ocorre a partir de um diálogo entre os dados presentes no corpus da *pesquisa* e a perspectiva sociocognitiva de leitura. Portanto, parte-se de uma discussão acerca do lugar do texto nas aulas de LI. À medida que esses lugares vão sendo apontados, são requisitadas teorias específicas da leitura com o propósito de discutir a relevância dessas práticas para a formação do leitor fluente em LI.

6.1 O TEXTO EM AULAS DE LI: A TRADUÇÃO, A PRONÚNCIA E A AVALIAÇÃO.

Esta seção de análise tem por objetivo perceber a função do texto em sala de aula a partir da recorrência de práticas relatadas, pensando a relevância dessa entidade para a formação do leitor fluente e crítico. A conversa aqui proposta está organizada de modo a apresentar, primeiramente, as representações acerca do modo como o trabalho com o texto ocorre em sala de aula e, posteriormente, uma análise mais dialógica, pensando a relação entre essas representações e a concepção de leitura defendida no presente estudo, a saber: sociocognitiva. Assim, para orientar o leitor, apresentam-se duas perguntas que nortearão esta subseção de análise: De que modo o trabalho com o texto em sala de aula é representado nos relatos? Em que medida a presença do texto em aulas de LI, conforme representada nos relatos, pode contribuir para a formação do leitor fluente – que compreende o que lê?

Durante o olhar para os tópicos discursivos, foi possível perceber que o texto aparece regularmente nas representações dos estagiários. Desse modo, o intuito aqui é perceber qual a sua função dentro do contexto de sala de aula da LA, de modo a perceber se as práticas que o envolvem contribuem para a construção de sentido pensando a formação do leitor fluente.

Nessa perspectiva, nota-se que o texto aparece representado nos relatos a partir das práticas que são realizadas a partir dele. Há pouca descrição ou questionamento acerca da escolha dos textos ou mesmo acerca da contribuição desses textos específicos para a formação do leitor fluente. Dentre os usos do texto em sala de aula representados nos

relatos, são reincidentes aqueles voltados para a tradução, a pronúncia e a avaliação. Nas próximas subseções, por meio de uma análise dialógica dos dados apoiada em uma teoria sociocognitiva da leitura, com base nos autores que fundamentam esta pesquisa, discutir-se-á acerca da contribuição dessas prática para a formação do leitor. Tendo em vista a inviabilidade de apresentação de todos os dados acerca de cada descrição de uso do texto, serão trazidos para o diálogo aqueles mais representativos.

6.1.1 Tradução

Por meio da análise dos relatos de observação, identificou-se uma ação muito recorrente nas práticas descritas: a tradução do texto. Logo, é crítico entender os modos de tradução apontados: a tradução realizada pelo aluno; e a tradução realizada pelo professor. Na discussão teórica do presente estudo, mencionou-se a relevância da negociação do sentido do textos em aulas de LI, por meio da intervenção e ensino de estratégias por parte do docente, uma vez que a compreensão se trata de um processo complexo que exige habilidades que, por vezes, os alunos ainda não dominam nem mesmo na prática leitora em LM. Há que se questionar, nesse sentido, como essa relação entre o aluno e o texto se dá a partir da tradução que ele realiza e que o professor realiza, bem como perceber a forma em que esta prática se encontra representada nos relatórios. Para o início da conversa acerca da análise dos dados, propomos a leitura de dois deles coletados em [RO01-2012]:

[...] Seguindo com a atividade de leitura, ela coloca para tocar no CD com a leitura em inglês do texto do livro, pois os alunos teriam que prestar atenção para ler um parágrafo depois de sua escolha. [...] Ela diz que vai continuar com a atividade de tradução e volta a ditar a tradução de um texto do livro. Alguns meninos começam a rir com as orientações que ela dita sobre a pontuação e esta os chama de “debilóides” por estarem fazendo esse tipo de piadinha. [RO01D01-2012]

A atividade que ela inicia é a mesma da turma anterior, assim que ela terminar [sic] de tocar o CD, ela avisa que iria *ditar a tradução do texto*, neste momento um aluno a faz uma pergunta e ela responde com “Yes”, foi a primeira palavra em inglês que ela disse naturalmente, até então ela só

havia lido o enunciado em inglês de um exercício na outra turma. [RO01D02-2012]

Nos fragmentos coletados, para além das práticas de desenvolvimento da oralidade na LA, que serão discutidas na próxima seção, o uso imediato do texto está relacionado com a prática de tradução por parte do docente. O autor do relato utiliza, em [RO01D02-2012], determinada estratégia discursiva⁵ de retomada de informação de modo a não repetir com detalhes a descrição/representação das práticas. Pensando-se, pois, os dois fragmentos com constituintes de práticas com metodologia e objetivos semelhantes, relata-se que o docente, após aplicar uma determinada atividade de uso do texto, a qual, como discutiremos adiante, está melhor direcionada metodologicamente, em termos de prática e objetivo, avisa que irá “ditar uma tradução do texto”. Não está explícito no relato se a tradução foi realizada pela docente, sabe-se apenas que sua ação será a de ler o texto, em português, para que os alunos copiem. Não é de conhecimento do leitor do relato, ademais, qual o gênero e tema do texto, o que pode ser inferido como uma escolha do próprio autor, uma vez que, no contexto de observação, o contato com o texto foi oportunizado a ele por alguns meios: enquanto o CD tocava; em português, durante a leitura da tradução por parte do professor; e, talvez, a partir da leitura no próprio LD, caso ele tivesse algum em sua posse durante a observação. No vazio, na ausência, nossa leitura enquanto pesquisadores também atua, permitindo-nos levantar a hipótese de que a qualidade do texto não parece relevante nas representações de seu uso nos dados analisados. Porém, nosso objetivo, que está para além das representações isoladas, demanda a busca por recorrências para que tal hipótese possa ser validada, o que direciona a continuidade de nossa análise.

Para o momento, ainda em relação aos dados supracitados, há outras questões que carecem de atenção, como alguns elementos contextuais descritos. Em [RO01D01-2012], o autor relata que a professora utilizou um adjetivo pejorativo ao lidar com alguns alunos, chamando-os de “debilóides”. A ação descrita resulta do fato de os alunos acharem graça da forma como a docente dita as pontuações. Em termos de análise, o questionamento que fica em aberto é: a relação entre o professor e o aluno é preditiva das metodologias ou resulta

⁵ Nota-se que esta opção pode ser questionada ao se considerar que, ainda que o professor utilize a mesma metodologia, as consequências serão distintas em razão do novo contexto.

delas? Em virtude de nossos objetivos para com a presente análise, não nos é relevante atribuir juízos de valor em relação a tal situação, mas, adiante, essa informação nos será relevante para construirmos a percepção da contribuição do contexto para a (não) compreensão do texto e a (não) formação do leitor fluente em aulas de LI.

Na ocorrência em [RO04D01-2012], a prática descrita é a mesma de [RO02-2012], uma vez que ambos os autores observaram as mesmas aulas. No entanto, há outras informações relevantes:

[...] iria começar uma nova etapa, fazendo a leitura de um texto, *o qual ela irá traduzir*. [...] Sem nem ao menos uma leitura em inglês, a professora começa a ditar a tradução do texto da Unit 2, sobre a vida dos pinguins-imperadores, para que os alunos escrevam no caderno, pois a próxima prova será baseada neste assunto. [...] Terminado o ditado, ela justifica aos alunos que traduziu o texto porque “vai cair na próxima prova”, então pergunta quem gostaria de começar a ler o texto – em português – individualmente. [...] [RO04D01-2012]

Descreve-se que a docente anuncia a leitura da tradução de um texto do livro didático. No contexto desse dado, está explícito o fato de que a tradução foi realizada pela docente. Assim como no Relato 01, aparecem representados aqui os usos imediatos dos textos: a tradução por parte do professor, a cópia e a leitura em voz alta (da tradução) por parte dos alunos, bem como uma indicação futura: a avaliação. Há, no entanto, representações de uma nova ordem, ainda que de forma vaga: o assunto do texto⁶ e a descrição crítica que se caracteriza pela percepção da ausência. Quando o autor afirma “[...] Sem nem ao menos uma leitura em inglês [...]”, em [RO04D01-2012], ele inicia uma crítica, um juízo de valor, ao indicar que há uma ausência do mínimo esperado. Além disso, outra crítica pode ser inferida no uso das aspas para a justificação da

⁶ A presença deste dado colabora com a pesquisa em termos metodológicos e de construção de sentido, uma vez que nos permite perceber que, realmente, o autor de [RO01D02-2012] optou por ocultar a informação acerca do gênero e tema do texto. Para validar tal percepção, houve a necessidade de voltar aos relatórios na íntegra de modo a verificar se as informações acerca da escola, data e turmas de observação coincidiam. A partir dessa constatação, passou-se a ter alguns tratamentos metodológicos que permitissem contrastar os dados de modo a enriquecer a análise.

professora sobre a tradução, indicando que, talvez, na percepção do futuro docente, “cair na próxima prova” [RO04D01-2012] não seja um objetivo válido do ponto de vista pedagógico. Para a nossa reflexão, ficam os questionamentos: Se a tradução é feita pelo professor e o aluno apenas lê em voz alta tal tradução, ou seja, o texto em português, questiona-se: qual a contribuição para compreensão do texto em LI?

Retomando as representações de práticas de tradução pelo professor, convida-se o leitor a ler mais alguns dados que apontam para semelhante direção. Perceba que os dois dados descrevem uma mesma aula, assim como no caso anterior, mas são produzidos por autores distintos:

Logo a professora iniciou a aula com a chamada e depois copiando no quadro três textos com o tema monumentos históricos: “The Pyramids”; “Machu Pichu” e “The great wall of China”. Os alunos copiaram um texto por vez, pois a professora não copiou todos de uma vez, e a cada texto eles tinham um tempo para traduzir, e logo a professora fazia uma tradução oral com eles. [...] Em nenhum momento a professora pediu aos alunos qualquer informação sobre os monumentos que eles estavam lendo, nem retiradas do texto ou de conhecimento prévio de cada um. Foi sentida a falta de perguntas norteadoras antes da leitura dos textos, uma introdução ao assunto da aula, e logo após perguntas de interpretação ou até mesmo uma discussão oral sobre o texto. [RO06D01-2012]

Em seguida foi desenvolvida uma atividade baseada na cópia de três textos referentes a monumentos históricos: The Pyramids; Machu Pichu e The great wall of China. Após a finalização da cópia dos textos, a professora iniciou uma leitura com o objetivo de traduzi-los com a participação da turma. Percebeu-se que há interação entre a professora e o grupo, sendo que este participou de forma ativa na tradução, questionando e contribuindo com seus conhecimentos. [RO07D01-2012]

Ambos os relatos apontam para a cópia de textos do quadro por parte do aluno. Verificou-se, contudo, diferença de descrição acerca do ponto de vista metodológico da tradução, pois, enquanto, em [RO06D01-2012], os alunos tiveram um tempo para traduzir, em

[RO07D01-2012], a professora já traduz com os alunos, desde o início. Ao se pensar a relevância da tradução para a (não) compreensão de textos em LI, o modo como essa prática ocorre é significativo, uma vez que a tradução pode preceder ou recorrer da compreensão. Por outro lado, em termos cognitivos e pedagógicos, uma tradução literal e sem mediação não leva à compreensão por si só. Caso a intervenção pedagógica ocorra apenas com base no texto traduzido, não há o ensino da leitura na LA, mas um uso do texto na LM. O autor do relato supracitado “descreve” a ausência, o vazio, ao afirmar que não foi realizada nenhuma atividade que pudesse desenvolver a compreensão. Desse modo, a forma como [RO06D01-2012] relata a prática indica um uso do texto em que o objetivo finaliza na ação de traduzir. Em [RO07D01-2012], a descrição não explicita detalhes acerca da metodologia, mas aponta para uma interação entre professor, alunos e texto com o objetivo da tradução. A ausência de descrições, no entanto, faz-nos questionar se a compreensão do texto ocorre.

Por sua vez, o dado a seguir, de [RO04D01-2014], apresenta certa representação do texto, com descrições mais detalhadas, que não finaliza em seu uso para a tradução por parte do professor, ainda que isso ocorra:

[...] Em seguida, começa um novo tópico, Inteligências múltiplas, prevista na apostila. Sempre mesclando o inglês com o português. Ele próprio lê o texto proposto. Traduzindo os parágrafos questionando os alunos em certos momentos, não somente sobre a gramática, mas também sobre o conteúdo do texto, a ponto de uma conversa aberta sobre múltiplas Inteligências e valores sociais [...]. Quanto ao exercício proposto, é um simples exercício para preencher lacunas, sobre o tema lido no texto anterior, apostila. O tempo de cada proposta é bem controlado. Durante a atividade, é feita a chamada. Alguns alunos, dois, nem ao menos pegaram o material. Durante a correção, o professor “organiza” alguns alunos, que não pararam de conversar, com as respostas de exercício. Também afasta duas alunas, as sem matérias. Durante a correção, ele amplia o vocabulário explicando certas palavras. O professor não traduz as palavras em si, as contextualiza até o entendimento. [RO04D01-2014]

Na ocorrência supracitada, o tratamento para com o texto é diferente, uma vez que há uma preocupação com o tema. Ademais, aponta-se que, ao realizar a tradução, houve um diálogo entre professor, aluno e texto, voltado para o conteúdo. Contudo, podemos perceber a falta da negociação do próprio sentido do texto. Ao afirmar que o exercício proposto “é um simples exercício para preencher lacunas”, o autor do relato nos permite inferir certo desapontamento de sua parte, o que vai ao encontro de nossa percepção acerca da leitura. A atividade de preencher lacunas mantém o leitor em nível mais baixo do texto e realmente pode ser problemática, caso não ocorra uma intervenção pedagógica que aponte a relevância do sentido global. Por outro lado, é comum que o leitor iniciante na LA tenha dificuldades no nível microestrutural, como discutido na fundamentação teórica deste estudo. Ademais, a prática do docente parece transitar constantemente entre um nível mais alto e mais baixo do texto, questionando sobre o tema, mas também sobre o vocabulário, caminhando, assim, para a construção de sentido.

Nos dados a seguir, o leitor encontrará relatos que remetem a práticas de tradução realizadas exclusivamente pelos alunos:

Logo, a educadora explicou o que era para fazer, assim a turma iniciou a tradução de três textos retirados do livro de Inglês, dessa forma, pode perceber que a professora não trabalhou com eles nenhum tipo de vocabulário anteriormente, sem nenhuma contextualização, os textos caíram de “paraquedas” para os alunos traduzirem. Usavam como ferramenta o dicionário e também o Google tradutor. Os alunos demonstravam muitas dúvidas a respeito das palavras que estavam sendo traduzidas, pois comentavam que não faziam sentido no texto. Enquanto a turma estava traduzindo os textos, de vez em quando a professora saía da sala, e eles ficavam alguns instantes sem ela para esclarecer as dúvidas e assim as mesmas permaneciam com eles. [RO03D01-2014]

Com esta turma, estava sendo feito um trabalho de tradução de textos. A professora fez grupos de quatro, entregava um texto para cada grupo onde os alunos fazem a tradução do texto e respondem cinco perguntas (interpretação do texto). Essa turma parece não gostar muito das aulas de inglês, são mais agitados e perguntam toda hora para que esse tipo de

exercício. A professora argumenta dizendo que esse tipo de exercício é importante, e que as vezes a mesma palavra num texto pode ter vários significados. O texto foi entregue aos alunos (English is the global language). [RO09D01-2014]

Em [RO03D01-2014], podemos constatar que o texto é tratado apenas como um conjunto de palavras da LA, as quais precisam ser traduzidas para a LM para que façam sentido. Relata-se a falta de contextualização por parte da docente e até mesmo sua ausência física em um contexto em que os alunos sentiam necessidade de intervenção, por não compreenderem o sentido das palavras dentro do texto. Ademais, pela falta da continuidade da descrição acerca dessa prática, pode-se inferir que não houve nenhuma atividade que objetivasse propiciar ou verificar a compreensão. O problema não se encontra na prática da tradução, mas nos objetivos que a norteiam. São representativos os dados que apontam para o uso descontextualizado desse método, o qual não permite ao leitor ultrapassar o nível da palavra. Conforme discutido anteriormente, pesquisas mostram que o monitoramento da compreensão é um processo necessário aos leitores que buscam ter coerência em sua representação de um texto, o qual é acionado quando percebem quebra na compreensão (PERFETTI et al., 2013). No contexto relatado, os alunos não conseguem traduzir as palavras de modo que façam sentido por estarem presos a uma memória literal, não realizando movimentos entre os distintos níveis do texto para conectar seus elementos e garantir a coerência textual e a consequente representação mental do texto, ou seja, a compreensão.

Em [RO09D01-2014], por sua vez, observa-se que as atividades pós-tradução, apesar de serem representadas como “interpretação de texto”, não se pautam na compreensão do texto na LA, tendo em vista que ocorrem apenas após a tradução. Além disso, fica o questionamento acerca da forma como ocorreu essa tradução, considerando que foi realizada por grupos com quatro alunos. Nesse caso, como não há maior detalhamento no relato, podemos levantar hipóteses: cada aluno traduziu uma parte? traduziram juntos? É crítico refletirmos, além disso, sobre a desmotivação dos alunos em relação à prática, a qual pode estar vinculada ao fato de não perceberem sentido em atividades que não levem a um conhecimento ou contato real com a LA.

Tendo em vista a representatividade dos dados que apontam para o uso do texto para a tradução como fim em si, cabe questionar em

que medida essas práticas contribuem para a (não) compreensão do texto em sala de aula de LE. Considerando um contexto de aula de LI, em que, muitas vezes, os alunos não veem motivação para a aprendizagem da leitura por acreditarem que precisam ser fluentes na LA para compreender os textos, a prática da tradução descontextualizada torna esse caminho mais difícil e desmotivador, pois, tal como proposta nos dados supracitados, a tradução literal tende a manter o aluno a um nível muito baixo do texto.

Para tornar a tradução mais significativa, quanto seu ensino for realmente necessário, o docente pode partir de um nível mais alto do texto, contextualizando acerca das características do seu gênero, solicitando que o aluno elabore hipóteses sobre o tema a partir do vocabulário que já conhece, e assim por diante. A tradução deve ser orientada de modo a abranger os diferentes níveis do texto, e isso pode ocorrer a partir de atividades de compreensão que direcionem a prática da leitura. Se o aluno conhece o gênero do texto e elabora hipóteses sobre ele com base em sua estrutura, irá conseguir inferir o sentido e a intenção, por exemplo, de uma determinada expressão presente nele com mais facilidade e de forma significativa. De acordo com Kintsch e Rawson (2013), a compreensão envolve diferentes níveis, como a base textual, a microestrutura, a macroestrutura e o modelo situacional. De acordo com os teóricos, a base textual, formada pela microestrutura e pela macroestrutura, representa o significado do texto. No entanto, salientam que o acesso à base textual não garante a compreensão, pois o leitor precisa passar por uma integração dos conhecimentos fornecidos pelo texto com o seu conhecimento prévio. Desse modo, em análoga perspectiva, defendemos que o conhecimento prévio acerca do gênero do discurso – contexto de produção, estrutura e objetivo – é potencial para a construção de sentido e sua ativação pode ser explorada pelo docente durante as práticas de leitura e, até mesmo, tradução de textos em LE.

Como discutimos na primeira parte deste estudo, nossa memória de curto prazo é responsável pela retenção de poucas informações por um breve período de tempo e, para que ocorra armazenamento, necessita de uma contribuição de desempenho por parte da memória de longo prazo, a qual tem uma maior capacidade de percepção e evocação. No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário o uso da memória de trabalho, a qual pode ser definida como sistema de manipulação temporária de informação (BADDELEY, 2010). Durante a prática de tradução em uma LE, caso o sujeito não tenha conhecimento linguístico suficiente, toda a sua memória de curto

prazo pode ser sobrecarregada pelo significado dos vocábulos isolados. Quando o leitor encontra palavras novas, ele pode realizar um processamento analítico-sintético ou seguir as pistas do contexto (KATO, 1999). No entanto, estudos mostram que os leitores iniciantes tendem a realizar mais movimentos de análise e sínteses (KATO, 1999), o que pode sobrecarregar a memória de curto prazo. No contexto de uma língua que ainda é “estrangeira”, o aluno poderá se deparar com muito mais vocábulos desconhecidos do que conhecidos. Podemos afirmar, nesse sentido, que uma tradução descontextualizada, sem a interação entre os conhecimentos prévios e o novo conhecimento, poderá ocasionar naquilo que Smith (1989) chama de visão em túnel, ou seja, em uma sobrecarga de informação visual para a memória de curto prazo que impossibilita a compreensão em blocos de sentido. Propõe-se, pois, que a tradução em aulas de LI não seja uma regra, mas um recurso para a compreensão, de modo a desenvolver nos alunos um alto padrão de coerência e propiciar contatos significativos e regulares o vocabulário da LA. Deste modo, o reconhecimento em leituras posteriores poderá ser instantâneo. Corroborar-se, assim, Barnitz (1985), quando afirma que é preciso se despir de muitas concepções sobre o ensino de LM quando se trabalha com uma LE.

6.1.2 Pronúncia

Outra prática recorrente descrita nos relatos foi o uso do texto para práticas de pronúncia. As práticas aparecem, com frequência, associadas ao termo “leitura”, indo ao encontro de uma visão mais restrita, a qual se sustenta pela concepção de que ler é um processo que envolve apenas o reconhecimento de palavras (SOUSA; HÜBNER, 2016). Nesse sentido, é relevante compreender os objetivos que orientam as práticas de pronúncia em sala de aula de LI para que se possa perceber em que medida tais práticas contribuem para a compreensão do texto verbal. Para relacionar o ensino da pronúncia ao ensino da leitura, pensando no diálogo entre as duas habilidades para a formação de um leitor fluente, é necessário compreender, em princípio, quais os processos cognitivos envolvidos no ensino da oralidade. Faz-se necessário ressaltar, todavia, que nossa intenção não é estabelecer um juízo de valor acerca da (não) relevância do ensino da pronúncia, mas entender de que forma essas práticas podem contribuir para a

compreensão ou inviabilizá-la nos contextos representados pelos estagiários. Desse modo, a análise será introduzida com o dado a seguir:

Terminando a apresentação, a professora iniciou a chamada, perguntando, a cada nome que chamava, se o aluno iria ler nessa aula; aparentemente estas leituras começaram na aula anterior, valendo alguma nota, e conforme alguns alunos diziam que não gostariam de ler, ela dava nota zero para o mesmo. Todo esse processo de fazer a chamada e perguntar quem iria ler levou muito tempo; a turma é muito barulhenta e dispersa, falam o tempo todo, fazem piadinhas e a professora precisa se esforçar bastante para ser ouvida. Antes de começarem as leituras individuais, a professora colocou para tocar o CD com a leitura do texto que está no livro didático *On Stage*, Unit 1, para que os alunos prestem atenção à pronúncia do que terão de ler em seguida. Os alunos começam a ser chamados por ordem alfabética para fazer a leitura individual do mesmo texto na mesa da professora. [RO04D02-2012]

De acordo com a narrativa supracitada, a negociação da leitura ocorreu por meio de imposição, uma vez que, caso os alunos optassem por não realizá-la, poderiam ter nota zero. No contexto narrado, podemos levantar a hipótese de que a prática está relacionada apenas com a repetição dos sons da LA e não com a construção de sentido, uma vez que não há nenhuma atividade anterior ou posterior à prática com o objetivo de preparar o aluno para a compreensão ou verificá-la, apenas a escuta do texto, a qual está ligada à percepção dos sons para a repetição. Contextualiza-se, contudo, que a narrativa acima aponta para uma atividade que foi introduzida em aula anterior, na qual a estagiária não esteve presente, em que podem ter ocorrido outras abordagens para com o texto.

Do ponto de vista de ensino da pronúncia, a percepção dos sons anterior à produção é considerada indispensável por estudiosos da cognição voltados para esse campo de ensino. No entanto, mesmo com base nesse objetivo, outros fatores, quando considerados no processo, tendem a contribuir para o êxito de ensino. Odisio (2007), ancorado em uma concepção multissensorial e multicognitiva do ensino de pronúncia em LE, afirma que o som é formado primeiramente no cérebro do sujeito, para que, então, tenha sua forma na boca. Para que os sons de

uma LE sejam percebidos, no entanto, o treinamento do ouvido não é suficiente, e demanda auxílios ocular, neuromuscular e cerebral, ou seja, o envolvimento de modalidades sensoriais visuais e tátil-cinestésicas:

As modalidades sensoriais triangulares alimentam o cérebro com entradas diversificadas para reforçar o processamento cognitivo, a internalização e a retenção de novos sons na memória de longo prazo, prontos para a recuperação instantânea no contexto certo quando necessário. (ODISHO, 2007, p. 7, tradução nossa).

Na narrativa presente em [RO04D02-2012], anteriormente apresentada, discorre-se acerca de uma prática em que a docente explora a escuta do texto e o contato ocular por meio de sua decodificação no LD antes da prática de pronúncia. Ao se considerar essa sequência, podemos levantar duas hipóteses: 1) O objetivo está direcionado ao ensino exclusivo da pronúncia; 2) A concepção de leitura da docente vai ao encontro da visão restrita, ou seja, leitura como decodificação. No entanto, verificaram-se alguns pontos passíveis de problematização em ambos os contextos, os quais serão explanados a seguir.

O primeiro ponto diz respeito ao próprio ensino de pronúncia. Do ponto de vista cognitivo, assim como a leitura, o processo é complexo e sua aquisição não se resume ao ato mecânico de repetição, uma vez que o aprendiz de LE, que tem a sua primeira língua consolidada, costuma encontrar problemas na própria percepção dos novos sons, o que Odisho (2007) chama de “surdez psicolinguística”. Logo esse passo inicial de ensino é complexo do ponto de vista metodológico e exige estratégias específicas, uma vez que a percepção do som está relacionada com o seu registro na memória de longo prazo. Apontou-se repetidas vezes neste estudo, a partir de autores como Smith (1989), Baddeley (2010), a complexidade de armazenamento de novas informações. Odisho (2007) corrobora acerca da relevância das informações não-visuais para a construção da percepção. Segundo o teórico, entre os processos metodológicos de desenvolvimento dessa habilidade, encontra-se a aproximação dos sons desconhecidos com aqueles que o sujeito já possui em seu repertório. O processo posterior à percepção, por sua vez, é o reconhecimento, e não a produção. É por meio do ensaio, ou seja, contato constante com o mesmo som que o sujeito consolida o novo som na memória, podendo recuperá-lo e produzi-lo.

Em [RO04-2012], observa-se uma representação de prática em que os alunos apenas escutam a leitura do texto e, logo em seguida, reproduzem-no, em contexto avaliativo. Aponta-se, ainda, que os alunos demoraram para se disponibilizar para a avaliação e, alguns, negaram a participação. A reação dos alunos pode estar relacionada com a insegurança para a atividade oral pela falta de preparação. Essa narrativa vai ao encontro dos resultados de pesquisa de Kleiman (2013), os quais mostram que muitas das práticas de leitura em sala de aula são inibidoras da compreensão, pois enfatizam a oralidade e a avaliação.

A ausência de relação entre a compreensão do sentido do texto e a aprendizagem da pronúncia também pode ser entendida como um potencial de desmotivação. Não é possível identificar, no relato, qual o conteúdo/tema do texto, nem mesmo seu gênero. Embora o acesso à introdução dessa prática não esteja acessível ao leitor, pois ocorreu em aula anterior sem a presença do estagiário, quando não há menção alguma acerca do sentido do texto, podemos inferir que a prática se desvincula dele. Há, pois, um processo mecânico de repetição. A relação entre sentido e oralidade é relevante quando se verifica a distinção entre as dimensões fonéticas e fonológicas. Se a pronúncia equivocada provoca alteração de sentido, lida-se com problemas na dimensão fonológica. Por outro lado, quando não há alteração de sentido, lida-se com a dimensão fonética. (ODISHO, 2007). Logo, em uma LE, apontar aos alunos a relevância da pronúncia para o sentido, dando destaque, sobretudo, para os equívocos que o afetam, será mais significativo. No contexto narrado, há que se considerar ainda alguns fatores que não são acessíveis ao leitor e podem ser questionados, como: qual a complexidade do texto no que diz respeito aos conhecimentos prévios dos alunos acerca dos sons? Qual a frequência de exposição dos alunos aos sons da LA?

A presente reflexão vai ao encontro do que é narrado em [RO06-2012]:

A professora iniciou a aula apresentando as estagiárias e fez a chamada. Logo ela confirmou com os alunos quem havia lido um diálogo estudado na aula anterior e pediu para quem não havia lido, ler. Durante a leitura, a professora corrigia a pronúncia dos alunos. [...] talvez ela não deveria ter corrigido os alunos durante a leitura, pois, principalmente em uma LE, tais pausas, fazem com que o aluno perca a concentração, e ainda aumente seu medo de errar [RO06D02-2012]

Relata-se que o texto lido trata de um diálogo estudado em uma aula anterior. Não é acessível, ao leitor da narrativa, a abordagem utilizada pela docente na aula anterior, do ponto de vista de preparação para a pronúncia. Por outro lado, afirma-se que a professora corrigiu os erros de pronúncia durante a própria prática de oralidade. Questiona-se, dessa forma: Os equívocos dos alunos afetavam o sentido? Eles têm consciência do que estão “lendo”? Onde está a concentração dos sujeitos? Na pronúncia? No sentido?

De modo a avançar no diálogo, propõe-se a leitura da próxima ocorrência referente a outro relato:

Em seguida, a professora utiliza o CD complementar ao material didático, para a escuta do parágrafo introdutório da unidade a ser estudada, sendo esta uma das atividades de listening desenvolvida em sua aula. Antes do início da leitura do texto, a docente dá dicas de como lê-lo, utilizando estratégias de leitura (scanning e skimming) [...]

Após a leitura integral e individual do texto, a professora utiliza, novamente, o CD para a escuta do mesmo. Depois, cada parágrafo é escutado individualmente, e a docente vai perguntando o que se pôde entender do que foi lido e escutado até o momento.

Na atividade seguinte, é realizada a escuta das “palavras-chave” (main words) do texto; a professora pede para que os estudantes as anotem no caderno e treinem, em casa, a pronúncia de cada uma delas [...]. Novamente, os alunos escutam as palavras-chave do texto com a repetição, simultânea, de cada uma delas pelos alunos; aqui, a professora dá mais uma dica de como ler as palavras por meio da localização da “stressed syllable”. A docente dá continuidade à aula com a atividade seguinte do livro, que utiliza, mais uma vez, a técnica de skimming (ligação entre os fragmentos dos parágrafos com sua ideia principal). [RO11D01-2014]

Relata-se que a professora associou a atividade de escuta com a leitura do texto. Observa-se que a professora incentiva os alunos a estudarem a pronúncia das palavras principais do texto em casa, além da prática em sala de aula, apontando orientações, como a localização da

silaba tônica. Do ponto de vista metodológico, apontar palavras-chave para o estudo de pronúncia pode ser relevante, uma vez que não haverá uma sobrecarga na memória de curto prazo. Ademais, a docente opta por propiciar o contato do aluno com o áudio mais de uma vez, permitindo maior desenvolvimento da percepção. Ao se relatar que o professor questiona os alunos acerca do entendimento do texto, no entanto, não há maior esclarecimento e fica o questionamento: trata-se de percepção e reconhecimento de palavras ou de compreensão textual? Ademais, menciona-se o uso das estratégias de leitura *Scanning* e *Skimming*, as quais podem ser compreendidas como estratégias *bottom-up* e *top-down*, respectivamente. Desse modo, na primeira estratégia, o leitor realiza a prática por meio de abordagens mais focalizadas na materialidade linguística em busca de alguma informação específica. Por outro lado, ao *Skimming* um texto, o leitor pratica um olhar mais global, ao focalizar aspectos como título, estrutura e imagens (PEREIRA, 2019).

Observa-se, contudo, que o uso dessas estratégias de forma descontextualizada não garante a compreensão, uma vez que são apenas métodos distintos de reconhecimento do texto em sua micro e macro estruturas, os quais não pressupõem o diálogo entre os conhecimentos prévios dos alunos e o texto. Para que a prática venha a ser significativa, o leitor precisa, durante a prática de *Skimming*, acionar os seus conhecimentos prévios de modo a levantar hipóteses sobre a materialidade linguística. No excerto de [RO11D01-2014], não há uma explicitação acerca da interação entre essas estratégias. Aponta-se que a docente deu “dicas” sobre a prática, no entanto elas não estão acessíveis ao leitor do relato. Além disso, há evidências, mais uma vez, da descrição dos usos do texto em detrimento do seu conteúdo, permitindo inferir que o objetivo principal estava no desenvolvimento da pronúncia.

Trazendo para o contexto de ensino da compreensão leitora, ao se entender como ocorre o ensino da pronúncia e as dimensões cognitivas envolvidas, verifica-se que não é relevante solicitar a leitura em voz alta sem antes passar por um processo de construção de sentido do texto, uma vez que o foco excessivo na pronúncia pode atrapalhar a compreensão assim como no caso de uma leitura apenas ascendente. O aluno que ainda não tem uma boa percepção dos sons da língua terá dificuldade em lidar com tantas informações novas de forma simultânea, uma vez que a memória de curto prazo é utilizada tanto na leitura, como no processo de reconhecimento e produção de um novo som (ODISHO, 2007), e sabe-se que ela suporta poucas informações. Há que se ressaltar que, do ponto de vista cognitivo, a percepção/recepção difere-se da

produção. Quando o aluno lê ou ouve um texto ele está em um processo de recepção e percepção, o qual não é passivo, pois precisará ativar conhecimentos prévios para a compreensão. Na leitura, a prática é ainda mais complexa, uma vez que, além do processo de reconhecimento de palavras que não é simples, a própria compreensão difere-se do processamento da linguagem oral e exige habilidades distintas (SOUSA; HÜBNER, 2016). Percebe-se que, quando a professora propõe a prática de escuta associada à compreensão do texto escrito, como no excerto de [RO11D01-2014], ocorre um aumento da complexidade cognitiva. Logo, o objetivo que guia a prática é de extrema relevância.

Paradis (2004), pesquisador do bilinguismo na perspectiva da neurolinguística, aponta para a existência de distintos limiares de ativação do conhecimento durante o uso de uma LE. Esses níveis estão relacionados, via de regra, com a necessidade de impulso metacognitivo por parte do sujeito. Na mesma perspectiva, sustentado por suas pesquisas, o estudioso (*idem*) afirma que a compreensão exige um limiar mais baixo de ativação do que a produção. O que pretendemos evidenciar com essa contextualização é o fato de que reconhecer as palavras e sons durante o processo de escuta não garante compreensão; do mesmo modo, o reconhecimento visual das palavras não pressupõe a compreensão do texto. Por sua vez, podemos apontar a pronúncia, a qual também é solicitada pela docente na prática relatada em [RO11D01-2014], e é trata, nesta pesquisa, como produção⁷. Importa questionar onde estava o foco do aluno durante a prática relatada enquanto escutava o áudio e acompanhava no texto. Uma vez que o aluno tem conhecimento de que irá precisar pronunciar as palavras depois da escuta, pode utilizar toda a sua capacidade metacognitiva para armazenar os sons. Propomos que, nesses casos, trabalhe-se a construção de sentido do texto como ponto de partida. Depois disso, a escuta. E, só então, a pronúncia. Com isso, a própria prática de pronúncia será mais significativa.

Por meio da análise das práticas de pronúncia associadas aos termos texto e leitura, compreendemos que, no trabalho com o texto em aulas de LI, é preciso ter muito claro o objetivo que o sustenta as práticas para que elas possam ser mais significativas ao aluno. As habilidades de leitura e fala podem ser desenvolvidas de forma paralela, mas não simultânea, para que não ocorra uma sobrecarga de informação

⁷ É crítico ressaltar que, no contexto em análise, a pronúncia pode ser entendida como repetição, o que demandará um limiar de ativação distinto de um processo de comunicação autêntico.

ao aprendiz. Quanto aos resultados obtidos, nota-se que as práticas de pronúncia em sala de aula não caminham para a compreensão do texto, uma vez que não se observa, a partir dos relatos, uma preocupação com o sentido, e sim com o desenvolvimento sonoro. Para Viana et al. (2014), transformar o material visual em acústico durante a aprendizagem da leitura é vantajoso para garantir que a informação fique na memória de curto prazo por tempo suficiente até o acesso ao significado. Para a autora, enquanto o leitor fluente descodifica e compreende o que lê praticamente em simultâneo, o leitor não-fluente descodifica primeiro (da esquerda para a direita, transformando cada letra no som correspondente, associando aos sons restantes, até chegar à pronúncia correta da palavra) e, apenas após esse processo, dirige sua atenção ao processo de compreensão da palavra lida. Contudo, em aulas de LI como LE, em que o aluno ainda não tem domínio sobre os sons da língua, o processo pode sobrecarregar ainda mais a memória, tornando-se exaustivo e desmotivador.

6.1.3 Avaliação (ou punição?)

A terceira representação mais encontrada nos relatos foi o uso do texto em LI em que o objetivo eram as avaliações. Observa-se que, muitas vezes, esse uso aparece associado ao dois anteriores, ou seja, avalia-se a pronúncia e a tradução realizadas a partir do texto. Desse modo, alguns dados podem aparecer novamente nesta divisão temática, com foco de análise distinto. Ressalta-se que o objetivo desta subseção não é analisar as práticas relatadas tendo por parâmetro a eficácia dos processos avaliativos, mas com vistas ao uso do texto no contexto de sala de aula, uma vez que foram encontrados dados relevantes associados a essa prática. Ademais, o leitor deste estudo poderá perceber que o contexto é sempre muito relevante nessas representações: fazem-se presentes relatos acerca das reações dos alunos em relação à própria avaliação e à avaliação do outro, bem como do professor em relação ao comportamento deles. No excerto de [RO04D03-2012], esses aspectos podem ser percebidos:

Terminando a apresentação, a professora iniciou a chamada, perguntando, a cada nome que chamava, se o aluno iria ler nessa aula; aparentemente estas leituras começaram na aula anterior, valendo alguma

nota, e conforme alguns alunos diziam que não gostariam de ler, ela dava nota zero para o mesmo. Todo esse processo de fazer a chamada e perguntar quem iria ler levou muito tempo; a turma é muito barulhenta e dispersa, falam o tempo todo, fazem piadinhas e a professora precisa se esforçar bastante para ser ouvida [...] Enquanto se encaminham até a frente da sala, os outros alunos fazem comentários maldosos e piadas. O assunto e o entendimento do texto não são discutidos, a professora apenas distribui pontos pela leitura de um parágrafo que o próprio aluno escolhe. Não tivemos acesso às notas e nem à metodologia de avaliação.
[RO04D03-2012]

Relata-se que a docente solicitou, como forma de avaliação, que os alunos lessem um determinado texto em voz alta. O resultado da resistência dos alunos à realização da tarefa era nota zero. Ademais, pela ausência de menção no relato, é possível inferir que não houve uma tentativa de intervenção ou motivação dos alunos por parte do docente para a atividade, nem mesmo questionamento acerca das razões pelas quais não gostariam de realizar a leitura. Além disso, a comunicação entre professor e alunos é fragmentada devido aos barulhos e à bagunça. Nota-se, ainda, que a relação entre os próprios alunos dificulta a realização da leitura, uma vez que há comentários e piadas sobre a execução da atividade.

Em relação à prática da leitura, é possível perceber alguns pontos passíveis de discussão: 1) não há preocupação com a construção de sentido; 2) a leitura é fragmentada, uma vez que o aluno pode optar por ler qualquer parágrafo; 3) o objetivo da avaliação não é claro, mas, pelas evidências do contexto do relato, parece associado à pronúncia. Primeiramente, pensando em termos de construção de sentido, solicitar que o aluno leia em voz alta sem ter nenhuma ideia do que está lendo pode reforçar a ideia de que a única habilidade necessária ao processo é a decodificação. Talvez, com o foco na pronúncia, seria mais significativo ao aluno que a compreensão do texto fosse trabalhada anteriormente. Além disso, pensando em situações reais de uso da LA, há que se refletir se a leitura de um texto seria o melhor caminho para a avaliação de uma prática que, no cotidiano, é realizada, predominantemente, de outras formas. A leitura do texto tende a ter objetivos voltados para o acesso ao conhecimento e à informação, para a reflexão, para a apreciação estética. Por outro lado, a oralidade é mais utilizada em situações de comunicação face a face, em que outros

aspectos contribuem para a construção de sentido, como as expressões faciais, os gestos, e etc. Tratam-se, desse modo, de processos que exigem habilidades distintas de compreensão. De acordo com Germain (2018), teórico situado nos estudos cognitivos na área de neurolinguística, o cérebro registra o contexto por meio do qual a linguagem é aprendida, de modo o seu uso será associado ao contexto em que foi apreendido. Ora, se o objetivo do ensino da pronúncia for para a comunicação cotidiana, há que se considerar seus usos reais durante o ensino.

Não é acessível ao leitor do relato o gênero do discurso em questão, mas, na hipótese de se tratar de um poema ou de uma piada, por exemplo, trabalhar a compreensão seria relevante para o próprio desenvolvimento da pronúncia. No caso da piada, se o aluno conhece o objetivo desse gênero, os contextos pelos quais circula, bem como sua estrutura, a performance será distinta, em uma associação entre o sentido e a oralidade. Em estudo anterior, por meio da análise de um LD de LI, foi possível perceber que, nas próprias atividades de compreensão em leitura, a ativação desses conhecimentos prévios pode ser relevante, e depende de uma intervenção por parte dos docentes (JESUS; BACK, 2019). No dado em análise neste estudo, todavia, percebe-se que o uso de tais estratégias é ainda mais distanciado pela fragmentação durante a leitura, que ocorre em parágrafos. Nesse caso, perde-se toda a autenticidade do texto, levando a uma prática não significativa do ponto de vista da compreensão.

Viana (2002), contudo, ressalta a relevância de uma boa oralidade para o processo de compreensão da escrita em LM, devido à capacidade de nossas memórias na retenção de sons. De acordo com a autora, ouvir a leitura também se constitui como prática de ampliação do repertório lexical, necessário à compreensão em leitura. No entanto, no contexto da LI, o acesso ao som ou mesmo sua produção não pressupõe o conhecimento do vocábulo que o sujeito está lendo em voz alta ou ouvindo, bem como não há garantia de que o tenha em seu repertório lexical. Conforme apontado na subseção anterior, é necessário um processo anterior, de modo a passar pela compreensão. Estudos da neurolinguística voltados para a aprendizagem de LE apontam para o fato de que não há relação imediata entre as memórias declarativas e procedimentais, ou seja, o acesso ao vocábulo não pressupõe o acesso lexical (GERMAIN, 2018; PARADIS, 2004). Por acesso ao vocábulo, entende-se a capacidade consciente de associação entre significado, som e código, enquanto, por acesso lexical, compreende-se o acesso a todas as correspondências entre o significado e as propriedades gramaticais

implícitas (GERMAIN, 2018). Por isso, defendemos que as práticas de ensino de leitura e oralidade, quando em conjunto, precisam passar por todos os processos: reconhecimento visual; compreensão do texto escrito; reconhecimento sonoro; compreensão oral; e, então, produção. De acordo com os estudos apontados por Germain (2018), diferentemente do que se pensava há um tempo, não há um ponto central da linguagem no cérebro, e, desse modo, o acesso a um tipo de informação por meio dela não pressupõe outro:

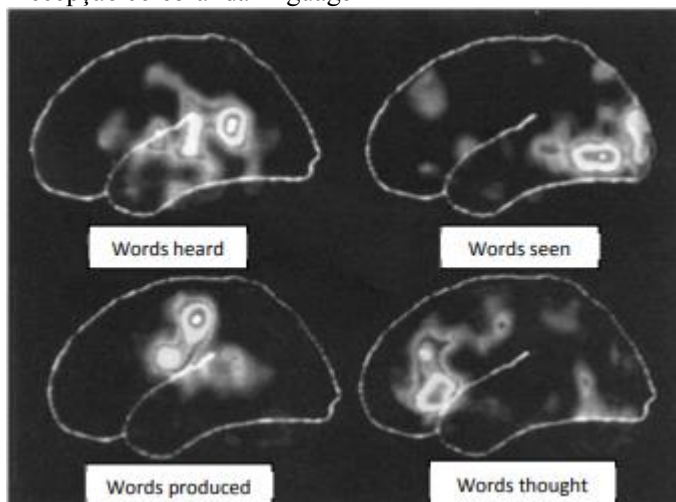
Isso revela, como se poderia esperar, que as informações visuais não seguem os mesmos caminhos que as informações orais quando o cérebro as recebe. Obviamente, isso implica em conexões neurais discretas, o que significa que, quando uma palavra é ouvida, não são ativados os mesmos circuitos neurais cerebrais que os são quando são lidas, pronunciadas, ou mesmo pensadas [...]. Isso explica o motivo pelo qual não podemos necessariamente reconhecer uma palavra (como, por exemplo, *table*) em sua forma escrita, ainda que possamos usá-la oralmente. De igual modo, ainda que possamos ler uma palavra (como *table*), não podemos necessariamente pronunciá-la (GERMAIN, 2018, p. 9, tradução nossa).

Esses mesmos estudos explicam o fato de que, ao longo da aprendizagem da leitura, conforme o foco vai sendo desviado para o sentido, por meio dos automatismos⁸, a atividade cerebral muda gradualmente, saindo de uma área voltada para a atenção, concentração e memória de curto prazo, ou seja, o córtex pré-frontal, de modo a atingir o topo e a parte posterior, áreas específicas desse aprendizado, diminuindo, assim, a sobrecarga cognitiva (GERMAIN, 2018).

A Figura 5, a seguir, apresentada pelo autor supracitado, retrata as diferentes zonas do cérebro ativadas ao receber a linguagem:

⁸ Em Germain (2018) e Paradis (2004), automatismo diz respeito à necessidade de um limiar baixo de ativação, ou seja, ocorre quando o impulso por parte do sujeito para a ativação das informações armazenadas na memória de longo prazo é menor. Na prática, ocorre quando não há mais tanta necessidade da atividade metacognitiva.

Figura 5 – Recepção cerebral da linguagem



Fonte: (DAMASIO; DAMASIO 1997 apud GERMAIN, 2018, p. 9)

Tendo em vista tais teorias, bem como os usos do texto fragmentado para a avaliação da pronúncia em aulas de LI, reforça-se a necessidade de ensino da compreensão leitora, de modo que o desenvolvimento de ambas as habilidades possam cooperar para a fluência em leitura. Nesse contexto, o uso da pronúncia e escuta de forma isolada para o aumento da bagagem lexical pode falhar, pois, mesmo que o sujeito acompanhe a leitura de outra pessoa visualmente por meio do texto escrito, é provável que o foco esteja na associação entre som e código escrito, e não entre som e sentido, o que é reforçado pela prática de avaliação que abrange apenas a dimensão oral.

O dado a seguir retrata a avaliação da apropriação de pontos gramaticais por meio do uso do texto:

A prova apresentava um texto com lacunas para serem preenchidas com verbos. Além desse exercício, a professora cobrava a tradução.

A avaliação tinha o objetivo de verificar se o aluno aprendeu sobre o uso de pontos gramaticais e o texto, neste caso, foi usado como pretexto para avaliá-los. [...] Durante as duas aulas observadas, a professora titular aplicou uma avaliação referente ao conteúdo Verbo to be e Simple Present Tense. A prova era descontextualizada visando apenas avaliar regras

gramaticais. Foi usado um pequeno texto referente à Páscoa, mas somente como pretexto para avaliar se os alunos haviam aprendido a gramática e se sabiam fazer a tradução correta. [RO07D02-2012]

De acordo com o relato, os alunos deveriam, durante a avaliação, preencher lacunas de um texto. Uma vez que o objetivo estava relacionado ao uso gramatical, pode-se levantar a hipótese de que o objetivo era fazer com que os alunos conjugassem os verbos na LI “corretamente”. De igual modo, aponta-se que a docente solicitou a tradução. Tendo em vista o juízo de valor empregado pelo autor do relato em relação ao uso do texto como “pretexto”, pode-se inferir que não havia foco na compreensão. Por outro lado, pode-se questionar o que é compreendido como “tradução correta”, uma vez que é possível realizá-la de forma literal, ou de forma mais dialógica, no contexto descrito, a primeira opção parece estar mais representada.

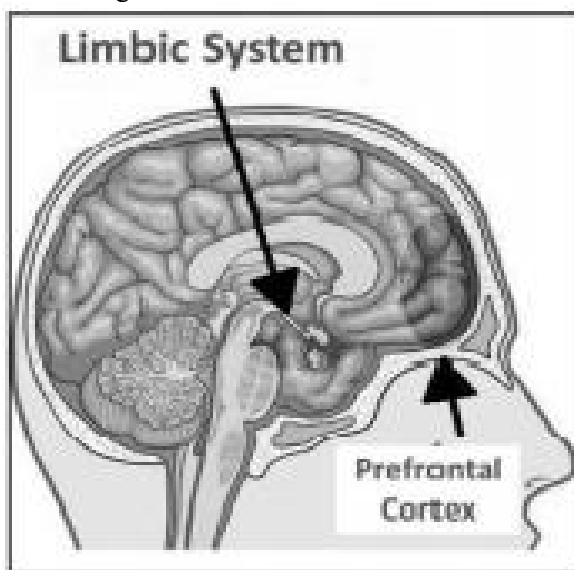
Do ponto de vista do ensino da leitura, não há nenhuma problema pressuposto acerca do ensino da estrutura da língua, uma vez que essa dimensão, compreendida pela micro e macroestrutura, é de suma relevância para a representação mental do texto. Contudo, a problematização surge a partir da percepção de que essas práticas tendem a ocorrer de forma desassociada do sentido, como se pudessem explicar a linguagem em sua totalidade. Para a construção da representação mental do texto, por exemplo, seria relevante identificar marcadores espaciais, temporais, bem como a forma verbal. Nessa perspectiva, a docente poderia partir do sentido global e solicitar que os alunos elaborassem hipóteses acerca da relevância dos marcadores linguísticos e do tempo verbal para o efeito de sentido de um determinado gênero do discurso, como memórias literárias, por exemplo. No próprio cenário do dado supracitado, caso a docente trabalhasse com a compreensão do gênero e do sentido do texto, relacionando aos conhecimentos prévios dos alunos, realizar a avaliação seria uma atividade menos penosa e mais significativa, ainda que precisassem preencher lacunas.

6.2 O TEXTO, O CONTEXTO, O PROFESSOR E O ALUNO

Como discutido na fundamentação teórica desta pesquisa, o ambiente e a motivação são aspectos que afetam o desempenho em

leitura do aluno (RUDDELL; UNRAU, 1994). Em grande parte das representações presentes nas subseções anteriores, aparece a falta de motivação dos alunos associada a avaliações e a práticas de uso do texto sem acesso ao sentido. Para Ruddell e Unrau (1994), a motivação na aprendizagem ocorre por meio de condições que tenham por objetivo promover a intenção e a necessidade de compreensão. Essa concepção vai ao encontro dos dados acima, em que não houve negociação de sentido do texto ou motivação para a leitura, tornando a prática muito distante das situações reais de uso da língua. Do ponto de vista cognitivo, pesquisas mostram o sistema límbico, parte subcortical do cérebro associada a emoções, regula as situações de comunicação, uma vez que, para que ela ocorra, faz-se necessário a motivação (GERMAIN, 2018). A Figura 6 demonstra a localização desse sistema:

Figura 6 – Sistema límbico



Fonte: (GESCHWIND; LEVITSKY, 1968, apud GERMAIN, 2018, p. 12)

No que diz respeito à leitura, como um processo de diálogo, corrobora-se Ruddell e Unrau (1994) quando afirmam que a motivação tende a ser associada ao sentido. Por outro lado, práticas que não abrangem a compreensão, como a tradução, a conjugação de verbos e o uso de regras gramaticais descontextualizadas em geral, bem como a

pronúncia nos modos em que aparece representada nos relatos, tendem a não ativar tal dimensão do cérebro, tornando-se desmotivadoras. Germain (2018, p. 12, tradução nossa) reitera:

Sem o desejo ou prazer de comunicar, há uma ausência de motivação. Desse modo, a abordagem tradicional de aprendizagem de L2/LE – a qual é centrada em conhecimento descontextualizado, conjugações verbais e regras gramaticais – não promove reação emocional relacionada com o prazer ou o desejo de comunicar e o sistema límbico não é ativado. Por outro lado, quando há comunicação real e mensagem autêntica, o sistema límbico tem maior probabilidade de ser ativado, por meio do aumento da motivação para a comunicação.

Propiciar práticas autênticas de leitura, desse modo, pode contribuir para a motivação dos alunos e, conseqüentemente, para a compreensão. No entanto, nos dados analisados, além da desmotivação dos alunos, é possível inferir a desmotivação por parte do próprio docente. Por vezes, por acreditar que o aluno precisa dominar todos os conhecimentos linguísticos para que ocorram práticas mais significativas, acabam reproduzindo usos do textos que não alcançam a motivação dos sujeitos. Conforme Ruddell e Unrau (1994), as concepções, crenças e motivações do docente também são relevantes na negociação de sentido de textos em sala de aula. Desse modo, para além dos aspectos imediatos da leitura, é preciso considerar uma perspectiva mais ampla, que é o contexto de sala de aula. Em pesquisa anterior, verificou-se que documentos oficiais voltados para o ensino de LI na educação básica, como as OCEM e o PNLD, apontam direcionamentos relevantes para a formação do leitor. Notou-se, ainda, por meio de análise de LD, que a postura do docente e o contexto geral de sala de aula são determinantes para um uso significativo desse material de ensino (JESUS; BACK, 2019). Ademais, na fundamentação teórica do presente estudo, por meio de diálogo acerca da BNCC, notaram-se boas perspectivas metodológicas que caminham para a formação do leitor. Todavia, essas possibilidades só podem ser alcançadas se todos os aspectos que interagem em sala de aula forem considerados. O excerto a seguir apresenta indicações relevantes nessa direção:

Quanto à outra professora, quando chega a sala de aula, percebendo a bagunça, chama a atenção fortemente e ameaça dar tradução de texto como punição caso a turma não melhore o comportamento para a aula começar. Achei bastante interessante, quanto aos alunos, responderam imediatamente, melhorando o comportamento. [...] [RO13D01-2012]

No dado acima, afirma-se que a docente ameaçou os alunos por meio do uso do texto para a tradução. De acordo com o autor do relato, eles melhoraram o comportamento de forma imediata, o que, provavelmente, se deve ao fato de não gostarem de realizar a tradução. Pode-se, inferir, nesse sentido, que eles a praticam com frequência suficiente para percebê-la como punição. É explícito o objetivo de manter os alunos em silêncio por parte da docente.

O leitor atento pode ter percebido que há algo em comum entre esse e os dados anteriores, mas que agora aparece de forma explícita: a punição. Mesmo nas representações em que o termo não apareceu explícito, a presença do vocábulo “zero” apareceu com recorrência de forma punitiva. Infere-se, assim, um ciclo vicioso: práticas não significativas; falta de motivação por parte dos alunos; mal comportamento; falta de motivação por parte dos docentes; e avaliação associada à punição.

Uma vez apontadas as representações encontradas nos dados relacionados à interação professor/aluno no contexto de sala de aula, faz-se relevante falar dos silêncios. A negociação do sentido do texto, responsabilidade do docente, de acordo com Ruddell e Unrau (1984), talvez seja o maior deles. Esse vazio, por sua vez, se dá por outras ausências: a motivação, a estratégia, o diálogo. Este último, por sua vez, é substituído por comandos monológicos e diretos: Traduza! Leia! Copie! Complete! Será essa a voz do professor? E qual é a voz do aluno? E o texto... Tem voz? Os dados abaixo representam aspectos ligados à motivação dos alunos em sala de aula de L1:

A acadêmica não conseguiu identificar o conteúdo abordado pelo professor, já que esse, simplesmente sugeriu que os alunos fizessem traduções de textos aleatórios escolhidos por eles por meio da internet. Os alunos não corresponderam aos exercícios positivamente, muitos deles diziam não gostar das aulas de inglês por não saberem fazer tradução. [RO12D01-2014]

Em R012-2012, o autor do relato identifica a falta de interesse dos alunos nas aulas de LI em um contexto que a finalidade da atividade não estava explícita. A tradução aparece mais uma vez e o texto deve ser escolhido pelo próprio aluno na internet. Pode-se hipotetizar que o docente considerou que a relevância/motivação para a atividade estaria na própria plataforma de uso do texto, a qual está ligada ao uso cotidiano dos alunos. A BNCC (2019) aponta para a relevância da introdução do aluno aos textos em LI presentes na plataforma digital. Nota-se, entretanto, que importa uma mediação para a prática, bem como objetivos bem definidos. Pode-se questionar: com base em que o aluno deveria escolher o texto? Qual seria o objetivo da tradução? Se a busca será feita na internet, em que moldes ocorrerá a tradução? Via google tradutor? São questionamentos que abrem espaços para inúmeras relações dialógicas entre o leitor e o texto. De acordo com Aebersold e Field (1997), os estudantes de LE podem ter interesses estabelecidos acerca de determinados tópicos sobre os quais eles já sabem muita coisa e desejam ampliar conhecimento. Segundo os autores, muitos desses interesses são norteados pelos próprios grupos sociais dos quais fazem parte, pois os adolescentes querem saber o que os colegas sabem, de modo a se sentirem parte de grupos.

No contexto representado, de modo a despertar o interesse dos estudantes, o docente poderia ter, por exemplo, proposto uma roda de conversa acerca dos interesses pessoais dos alunos, questionando-os acerca das buscas que realizam rotineiramente na internet. E, com base nisso, direcionar a escolha do texto com o objetivo de os alunos terem acesso a mais conhecimentos acerca desses tópicos para compartilhar com os colegas de classe. A proposta defendida vai ao encontro do que é apontado por Smith (1989, p. 198): “Os leitores sempre lêem algo com uma finalidade; a leitura e sua memorização sempre envolve emoções, bem como conhecimento e experiência”.

É crítico, todavia, compreender as próprias crenças e conhecimentos prévios dos docentes e alunos acerca do processo de leitura. No dado a seguir, há uma representação acerca da crença de um aluno em relação ao processo de leitura:

“..Eu odeio ler em Inglês”

Este subtítulo foi um comentário marcante de um dos alunos a uma colega da classe. Ele reflete a falta de vontade ou a falta de hábito de ler do aluno? As duas coisas, já que esse comentário teve respaldo de todos os alunos. Aproximei-me desse aluno e procurei investigar qual seria o motivo real daquela afirmação. Perguntei-o se estava conseguindo ler o texto que a professora indicou no livro didático, e ele respondeu-me que não estava conseguindo entender nada, e ainda falou "Há tempo estudo inglês, mas nunca aprendi nada, na verdade nunca tive uma professora boa para me ensinar." Então, ofereci-me para ajudá-lo nessa atividade de leitura e ele aceitou. Procurei estimulá-lo a observar as palavras com raiz semelhante em português (cognatos) e aquelas que ele já sabia o significado. Como o texto era curto, foi fácil e rápido perceber o tema central do texto. Percebi a grande satisfação dele em conseguir ler aquele texto. [RO02D01-2012]

De acordo com [RO02D01-2012], um aluno afirma que odeia ler em inglês durante uma prática de leitura. Observa-se nessa representação algo que não é recorrente nos relatos de observação: o estagiário intervém diretamente no contexto de sala aula com o intuito de auxiliar um aluno. De acordo com a representação, o aluno reclama de suas aulas de inglês, afirmando que nunca teve uma professora “boa” para ensiná-lo. Não é de conhecimento do leitor do relato o método utilizado pela própria docente no processo de leitura do texto presente no livro didático. Pode-se inferir que o vazio indica a própria ausência de intervenção. Por outro lado, como apontado na seção metodológica desta dissertação, tal percepção só pode ser sustentada pela recorrência. Observa-se que o estagiário/autor do relato ao se colocar como personagem da representação, evidencia uma concepção de leitura enquanto construção de sentido e aponta o uso de estratégias relevantes para a compreensão. Representa, inclusive, a satisfação do aluno, que resulta do processo que ocorre entre ele, o texto e o estagiário (no papel de negociador de sentido).

Contudo, o leitor desta pesquisa pode ter percebido que mesmo na representação da intervenção da estagiária não há espaço para a discussão acerca da relevância do conteúdo do texto ou mesmo acerca dos resultados da leitura. Sobre o que se tratava o texto? Qual a relevância do conteúdo do texto para a formação do leitor em LI? Por

que ele leria o texto escolhido em LI e não em LM? São questões que ultrapassam os limites dos dados em análise e evidenciam as razões pelas quais, muitas vezes, o sistema límbico não é ativado em aulas de LI, conforma aponta Germain (2018).

6.3 FATORES DETERMINANTES DA (NÃO) COMPREENSÃO DE TEXTOS EM AULAS DE LI

Quando estava na escola no meu país, eu tentava ler revistas sobre moda, Vogue, Cosmopolitan. Elas tinham várias informações sobre beleza e cuidados de pele. Eu li um artigo, “Steps on How to Take Care of Your Skin.” Comprei uma máscara e alguns cremes. Na verdade, minha mãe me dava alguns deles, como Clinique – com instruções. Eu queria saber como usá-los, mas eu não conseguia entender as instruções. Continuo lendo as revistas aqui nos EUA. – Sung Hee Choi, Korea (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 39, tradução).

Aebersold e Field (1997) utilizam o relato acima para enfatizar a relevância do interesse do aluno para a efetivação do processo de leitura em LE. Na narrativa em questão, pode-se perceber a relação dialógica que ocorre entre as práticas de leitura do(a) adolescente e a realidade. A leitura, dessa forma, parte do interesse pelo conteúdo do texto, o qual vai ao encontro dos interesses pessoais do sujeito, permitindo, inclusive, o estabelecimento de novas interações com o mundo. Há desejo e necessidade de compreensão e, portanto, motivação.

Acredita-se que a narrativa supracitada pode ser esclarecedora do que se pretende evidenciar na presente seção. Anteriormente, discutiu-se acerca das representações de usos do texto em sala de aula e a relação entre professor, aluno, contexto e texto. Percebeu-se que os usos do texto aparecem, com recorrência, atrelados a práticas de tradução, pronúncia e avaliação que não encaminham para a compreensão. Além disso, a falta de motivação por parte dos alunos é representada com frequência, quase sempre associada ao fato de não existir esclarecimento acerca dos objetivos que guiam as práticas de uso do texto.

Verificar as razões da (não) compreensão leitora em aulas de LI é um dos objetivos levantados para esta dissertação. Ao se pensar acerca das recorrências de representações da leitura presentes nos relatos de

observação, pode-se verificar que o texto aparece com frequência em sala de aula, não sendo, pois, a sua ausência uma dificuldade do ponto de vista da leitura. Contudo, há um vazio do ponto de vista da descrição desses textos em termos de conteúdo, estrutura, léxico, gênero, etc. Pode-se inferir que essa dimensão não tem sido considerada como relevante, seja pelos docentes em sala de aula ou pelos autores dos relatos de observação. Como discutido de forma insistente nesta dissertação, a escolha do texto é considerada crítica para a compreensão, tanto do ponto de vista processual da leitura como para a própria motivação do aluno.

Do ponto de vista do gênero, é relevante propiciar ao aluno de LI o contato com aqueles que ele já conhece e usa em seu cotidiano na LM, para que possa ativar os conhecimentos prévios necessários, diminuindo sobremaneira a sobrecarga da memória. Desse modo, se o aluno identifica que o texto se trata de um poema, ativará informações distintas daquelas que ativaria caso se tratasse de uma piada. Por outro lado, do ponto de vista do interesse, da motivação, é relevante que os textos contemplem os interesses dos estudantes e permitam o acesso a conhecimentos que teriam maior dificuldade de acessar por meio de sua LM, ou que perderiam o valor cultural, por exemplo. Dentre esses gêneros, podem ser citados a canção, o poema, o conto e, até mesmo, instruções de produtos estrangeiros que eles possam utilizar no dia a dia. O objetivo é que o aluno perceba o sentido da atividade. Observa-se, nessa perspectiva, que a proposta de ensino de leitura em LI é inversa à forma tradicional aplicada em LM, uma vez que se parte do global para a microestrutura, de modo a despertar, primeiramente, o desejo da comunicação e, aos poucos, ir eliminando a barreira referente ao repertório linguístico. É nesse ponto que surge a questão da expectativa e das crenças do docente, tanto em relação ao ensino de LI, como em relação à própria prática de leitura.

Pode-se tomar para a reflexão o contexto de aprendizagem de leitura em LM. O aluno é introduzido ao processo de alfabetização apenas após o desenvolvimento de um repertório oral. Ele já se comunica fluentemente com os pais, com os professores, com os amigos. Quando começa a ler, está em um contexto em que todos os seus colegas estão em um nível semelhante. Além disso, recebe estímulos para a compreensão, seja dos pais, dos professores, dos tios, dos colegas de classe. De acordo com Grabe (1991), os estudantes iniciam nas práticas de leitura em LE com um repertório linguístico muito distinto daquele que eles tinham quando começaram a ler em sua LM, uma vez que, nesta língua, muitos começam com uma bagagem

vocabular ampla e com uma bom percepção gramatical, enquanto, naquela, os iniciantes não têm nenhuma dessas vantagens. No entanto, nota-se que não é privando o aluno do contato com textos ricos e autênticos na LA que o desenvolvimento deste repertório vai ocorrer, tendo em vista que aquilo que a própria leitura e escuta da leitura propicia a ampliação lexical (VIANA et al., 2014). Além disso, os textos autênticos, geralmente, não possuem objetivos didáticos e, por isso, poderão ser mais complexos para o aluno iniciante. No entanto, cabe indagar: o aluno iniciante em LI precisa mesmo conhecer todas as palavras e estruturas de um texto? Esse ensino não pode ser processual e surgir por imersão aos bens culturais da LA? As estratégias de leitura não podem partir do geral para o particular?

Estudos já citados nesta pesquisa (GERMAIN, 2018) mostram que o desenvolvimento do vocabulário e da gramática da LA de forma isolada não leva à compreensão e inibe a ativação das emoções dos sujeitos, impossibilitando uma fluência em leitura. Em vista dessas considerações, questiona-se: quais os fatores que influenciam na (não) compreensão de textos em aulas de LI ao se pensar nas práticas de tradução, pronúncia, bem como nos contextos de avaliação representados nos relatos de observação?

Verificou-se, durante a análise dos dados relacionados às práticas de uso do texto em aulas de LI, que não há uma preocupação com o diálogo entre leitor e texto para a construção de sentido. Durante as práticas de tradução, que possuem comandos ligeiros, não há objetivos bem definidos. Pode-se inferir que os docentes acreditam que a falta de conhecimento linguístico por parte do aluno impossibilita a leitura, o que justifica a sinalização da BNCC (2019), ao afirmar que o conhecimento linguístico não deve ser compreendido como pré-requisito para o acesso aos outros eixos de ensino, como leitura e oralidade. Por outro lado, quando não há um trabalho posterior para a compreensão do texto traduzido, indaga-se acerca da concepção de leitura desses profissionais. Talvez, compreendam que, uma vez traduzido, o texto foi compreendido. Dentro da concepção de leitura sustentada nesta pesquisa, não há impossibilidade de que a compreensão ocorra durante a prática da tradução, desde que ocorra um diálogo efetivo entre leitor e texto, em que aquele levanta hipóteses, realiza inferências, monitora a própria compreensão no caminho da construção de uma representação mental deste. Contudo, a opção por não investigar apenas a dimensão cognitiva, mas também o ambiente social de sala de aula se mostra relevante na medida em que aponta a insatisfação dos alunos para com essas práticas. Aparecem representações recorrentes de desmotivação,

dúvidas e falta de compreensão de textos durante as atividades de tradução. Além disso, há indicações de que os próprios professores têm percepção de que as práticas são exaustivas e desmotivadoras aos alunos, uma vez que aparecem, com recorrências, associadas ao contexto de barulho e dificuldade de “controle” dos sujeitos.

É válido reiterar, por conseguinte, que ensinar leitura em LE é um desafio que envolve muitos elementos e, dentre eles, a motivação dos docentes. Ainda que tenham uma formação teórica consistente, a prática em sala de aula trará novas situações, novos desafios. Pesquisas acerca da aquisição de segunda língua em contextos formais de aprendizagem mostram que há muitos equívocos por parte dos docentes sustentados pela crença de que há soluções fáceis para problemas complexos (MCLAUGHLIN, 1992). Ressalta-se que a aprendizagem de uma LE é difícil e leva tempo, exigindo, sobretudo, paciência e respeito às características pessoais dos alunos. Os dados analisados na pesquisa que resultou nesta dissertação apontam para uma dificuldade de conciliação entre a expectativa dos docentes e a motivação dos alunos. Aspectos sociais da sala de aula, como desmotivação e bagunça, são convertidos em práticas de punição por meio de atividades que são rotineiras no contexto de ensino. Observa-se, assim, que as concepções e crenças, bem como a motivação do professor para o ensino influenciam na ausência de atividades significativas que levam a compreensão em sala de aula a dois caminhos: na motivação dos alunos e no desenvolvimento de um padrão de coerência que permita a construção da representação mental do texto.

Do ponto de vista pedagógico com vistas à compreensão, após a escolha do texto, as representações evidenciam a ausência de práticas como o estabelecimento de objetivos explícitos, a ativação e construção de conhecimentos prévios, o levantamento de hipóteses, a localização de informações, a inferência, a discussão do sentido global, dentre outras práticas que encaminham à construção da base textual e à interação com os conhecimentos prévios do sujeito. Dentro da concepção sustentada, a tradução pode ser utilizada como uma ferramenta pontual para determinados contextos de leitura, mas, quando desassociada do sentido, reforça a ideia de que a base textual é suficiente para leitura. A oralidade, por sua vez, quando relacionada à produção, pode sobrecarregar a memória tanto quanto a prática de leitura, de modo que, se o sujeito iniciante estiver preocupado com a avaliação do ponto de vista da pronúncia, poderá perder o acesso ao nível da compreensão. Por outro lado, há evidências de que ouvir outras pessoas lerem pode contribuir para a ampliação do repertório lexical do sujeito desde que o

sujeito acesse a compreensão simultaneamente, o que exige certa maturidade leitora (VIANA et al., 2014).

As recorrências de representações da leitura nos relatos de observação de aulas de LI encaminham para a constatação de que as práticas de leitura nesse contexto não contribuem, do ponto de vista sociocognitivo, para a compreensão. As expectativas, concepções e até mesmo motivações dos docentes para a leitura podem ser percebidas como preditivas da não compreensão, uma vez que culminam em práticas que não permitem aos alunos a motivação necessária para o desejo da compreensão. Por outro lado, observa-se a recorrência da representação de uma sala de aula barulhenta e desmotivada em que o profissional entende a punição, por meio do uso do texto para a tradução, pronúncia, e aplicação de avaliação, como resolução dos problemas. Percebe-se, pois, para além de problemas metodológicos de ensino da leitura, uma dificuldade de diálogo entre professor e aluno.

7 DIÁLOGOS FINAIS

Nesta pesquisa, analisaram-se relatos de observação com o objetivo de compreender se as práticas de leitura recorrentes em relatos de observação de ensino de LI encaminham para a construção de sentido de textos. Com base nos autores que fundamentam o estudo, evidenciou-se que, no processo de leitura, para além do reconhecimento de palavras e construção da base textual, o leitor precisa acionar os seus conhecimentos prévios, de modo a realizar uma interação entre os conhecimentos visuais e os conhecimentos não-visuais. Com vistas à esse objetivo, importa que tenha um bom padrão de coerência e monitore a própria compreensão por meio do uso de estratégias metalinguísticas. No processo de leitura em LI como LE, a prática do leitor iniciante tende a ser complexa, uma vez que o próprio acesso à base textual poderá ser limitado. No contexto de sala de aula, outros fatores, como as concepções, crenças e motivações do professor e dos alunos, constituem o processo e podem influenciar na (não) compreensão dos textos.

À luz dessa concepção, a análise dos relatos de observação buscou responder os seguintes questionamentos citados na introdução desta dissertação: Há lugar para a construção de sentido de textos nas aulas de LI da educação básica? Qual o papel da interação entre leitor, texto e contexto e professor nesse processo? Quais são os aspectos condicionantes da (não) compreensão nesse contexto? Tais questões norteadoras foram desdobradas em objetivos específicos da seguinte forma: a) Identificar a ocorrência de práticas de leitura que permitem a construção de sentido de textos verbais nas aulas de LI no EM; b) Apontar o papel reservado ao leitor, texto e contexto e professor na construção de sentido de textos em aulas de LI no EM; c) Esclarecer os aspectos que levam à (não) compreensão de textos nesse contexto. Cabe, pois, retomar, brevemente, os resultados evidenciados em cada uma das seções de análise.

Na primeira seção de análise, identificou-se a recorrência de uso de textos associados a práticas de pronúncia e tradução e a contextos avaliativos. Por meio do diálogo entre a teoria sociocognitiva de leitura e as recorrências dos relatos, compreendeu-se que as práticas de tradução aparecem desvinculadas do acesso ao sentido, uma vez que não há descrição nos relatos acerca de uma intervenção do docente com o

intuito de incentivar o aluno a estabelecer uma interação entre a base textual e seus conhecimentos prévios. No que diz respeito às práticas de pronúncia, notou-se que, geralmente, não ocorre uma associação com o sentido do texto, o que acaba desmotivando os alunos. Durante o processo de análise, foram propostas alternativas de conciliação entre esses usos do texto, que apareceram nos relatos de observação como intrínsecos ao contexto de ensino de LI, e o ensino da compreensão leitora. A pesquisa permitiu verificar, ademais, que elementos relacionados ao próprio contexto de ensino aparecem explicitamente vinculados às práticas descritas, como a punição. Notaram-se aberturas para a associação entre as recorrências de descrições de salas de aula barulhentas e desmotivadas e usos do texto para a avaliação com características punitivas.

Na segunda seção de análise, apontaram-se os papéis das relações entre leitor, texto, contexto e professor para a construção de sentido de textos. Identificou-se a recorrência de descrição de um ciclo de práticas não significativas de uso do texto nos relatos de observação, o qual é seguido pela desmotivação por parte dos alunos, gerando mau comportamento e, com isso, avaliação vinculada à punição. Ainda nessa seção, discutiu-se acerca da relevância da ativação do sistema límbico no ensino de LI com vistas a despertar o desejo de comunicação por parte dos sujeitos.

Por fim, na última seção, procurou-se esclarecer os condicionantes da (não) compreensão de textos no contexto de aulas de LI no EM. Dentre os aspectos evidenciados apareceram: o estabelecimento de objetivos claros para a leitura; o uso de texto autênticos que despertem o interesse na compreensão; a conciliação entre as expectativas dos docentes e a motivação dos alunos; o conhecimento por parte dos professores acerca das especificidades do ensino de leitura em LI; bem como a motivação e as concepções destes sujeitos.

No diálogo introdutório desta dissertação, a relevância da presente pesquisa foi justificada pela possibilidade de contribuição para a reflexão, por parte de docente da educação básica, acerca das possibilidades de práticas de leitura fluentes em aulas de LI. Observa-se que os documentos oficiais norteadores desse nível de ensino, como a BNCC, realizam direcionamentos relevantes para o ensino de leitura. Contudo, os resultados deste estudo indicam a necessidade de uma formação docente teórico-prática que considere as especificidades da leitura em LI como LE, os quais abrangem fatores que excedem a relação imediata entre leitor e texto. Desse modo, reiteramos a

relevância de acesso a este estudo por parte dos docentes que atuam nas salas de aulas de LI.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. 1997. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Australia: Cambridge University Press.

BACK, Angela Cristina di Palma; JESUS, Talita Duarte de; SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. Proficiência em leitura: estratégias utilizadas por acadêmicos de um curso de Letras. **Espacios**, Caracas, v. 38, n. 5, p.22-30, mar. 2017.

BADDELEY, A. et al. **Memória**. São Paulo: Artmed, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARNITZ, John G. **Reading development of nonnative speakers of english: research and instruction**. Orlando: Copyright, 1985.

BARMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática/unesco, 1986..

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2015. Cap. 19. p. 265-273.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), em parceria com Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12/08/2019

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CAMBUTA, Aristides Jaime Yandelela. **Ensino-aprendizagem da língua inglesa: O papel da motivação no processo**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, Criciúma, 2014.

DIAS, R. 2005. **A incorporação de estratégias ao ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira**. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e experiências**. 3. ed. Belo Horizonte, Pontes. Cap. 10. p. 137-160.

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. Cap. 3. p. 41-59.

GERMAIN, Claude. **The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages: Theory and Practice**. Newcastle Upon Tyne: Copyright, 2018.

GOMES, Henriette Ferreira. A mediação da informação, comunicação e educação na construção do conhecimento. **Datagramazero: Revista de Ciência da Informação**, v. 9, n. 1, p.1-15, fev. 2008.

GRABE, W. Current developments in second language Reading research. **Tesol Quartely**, v. 25, n. 3, p.375-406, 1991.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento: afinidades e distinções essenciais. **Quadrante**, Lisboa, v. 19, n. 2, p.81-101, 2010.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. Pesquisas sobre leitura e escrita nos Programas de Pós-graduação em Educação no Sul do Brasil. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p.19-44, jan/abr. 2018.

JESUS, Talita Duarte de; BACK, Angela Cristina di Palma. High Up: análise do processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p.3-23, jan-abr. 2019

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A.. Compreensão. In: SNOWLING, J.M; HULME, C.A. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 12. p. 226-265

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, p.20-28, 2002.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – D C Luzaato, 1996.

MCLAUGHLIN, Barry. **Myths and misconceptions about second language learning**: what every teacher needs to unlearn. University Of California, Santa Cruz: National Center For Research On Cultural Diversity And Second Language Learning, 1992

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ODISHO, E. Y. – A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. Linguística. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**. Vol. 2, N.º 1, 2007, pp. 3-28.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARADIS, Michel. **A neurolinguistic theory of bilingualism**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2004.

PERFETTI, Charles A.; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, J..M;

HULME, C.A. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 13. p. 245-265.

PEREIRA, Vera Wannmacher. **A Predição na Teia de Estratégias de Compreensão Leitora**. 2019. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/291.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019

PHILLIPS, Beth M.; LONINGAN, Christopher J.. Os correlatos sociais do letramento emergente. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 191-206.

RUDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In: RUDELL, Robert B.; RUDELL, Martha Rapp; SINGER, Harry (ed.). **Theoretical models and process of reading**. 4. ed. Newark: International Reading Association, 1994. p. 996-1056.

SILVA, N. B. S. ; JESUS, T. D. . O lugar da formação leitora na grade curricular do curso de letras (Língua Portuguesa) da UNESC. In: Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, 2015, Criciúma. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**. Criciúma: UNESC, 2015. v. 1. p. 1-6

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOUSA, Lucilene Bender de; HÜBNER, Lilian Cristine. Diferentes visões e componentes da compreensão leitora. In: GABRIEL, R; PELOSI, A. C (Org.). **Linguagem e cognição – emergência e produção de sentidos**. Florianópolis: Insular, 2016. p. 47-66.

SOUZA, Ana Cláudia de. Cognição, Aprendizagem, Língua. In: SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. Florianópolis: Nup / Ced / UFSC, 2012. p. 21-110.

VIANA, F. L, et al. **Ler para ser: os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler**. Coimbra: Edições Almedina, 2014.